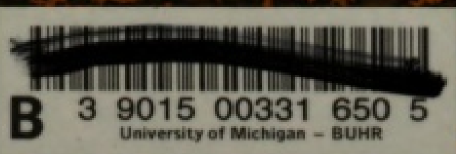

B 3 9015 00331 650 5
University of Michigan – BUHR

Prinzipien und Methoden der Erziehung.

Von

Dr. E. von Sallwürk,

Geh. Rat und Dozent der Pädagogik.



Leipzig
Verlag der Dürr'schen Buchhandlung
1906.

Vorwort.

Manche Leser meiner „Didaktischen Normalformen“ (2. Aufl. Frankfurt bei M. Diesterweg, 1904) haben diesem Buche zum Vorwurf gemacht, daß es die Erkenntnisbildung, für die es seine Methode entwickelt, nicht unmittelbar zur Dienerin der sittlichen Erziehung mache. Meine Meinung ist es aber, dass der Unterricht nicht besser für die Sittlichkeit sorgen könne, als wenn er lediglich, aber in streng geregelter Methode, Erkenntnis bilde. Darüber habe ich mich auch in meiner Schrift ausgesprochen und diese, dem entsprechend, ausschliesslich auf das Didaktische gewendet.

In der Tat aber steht meine Didaktik in so enger Beziehung zur sittlichen Bildung, daß meine didaktische Methode nur eine Anwendung meiner allgemeinen, also auch dem Sittlichen dienenden, pädagogischen Methode darstellt. Ich gebe nun in den vorliegenden Blättern den systematischen Grundplan meiner Erziehungslehre, um diesen Zusammenhang deutlich ans Licht zu stellen.

Karlsruhe, im März 1906.

E. von Sallwürk sen.

1. Das Wesen der pädagogischen Prinzipien und Methoden.

Der Markt der pädagogischen Literatur, so reich er befahren ist, genügt doch der Nachfrage nicht. Zwar fehlt es nicht an Schriften, die mit zudringlichem Eifer für die geringsten Zufälle der erzieherischen Pflicht Anweisungen erteilen. Aber damit wird das wichtigste und erste Bedürfnis der Erzieher nicht befriedigt. Die Erziehung ist ein so verantwortungsvolles Amt, daß es nur in die Hände derjenigen gelegt werden kann, die mit reiflich überlegten Grundsätzen an dasselbe herantreten, und sie verlangt so mannigfache und rasche Entscheidungen, daß nur der ihr genügen kann, der diese Grundsätze sich völlig zu eigen gemacht hat, der, wie man sich auszudrücken pflegt, pädagogischen Takt besitzt. Der Erzieher muß sich demnach zuerst seiner Prinzipien versichern. Prinzipien sind oberste Sätze, von denen eine Erörterung ausgeht oder durch die ein Geschäft seinen Anfang und seine Richtung erhält. Für die Erziehung gilt das letztere; denn sie ist durchaus ein praktisches Geschäft. Alle ihre Maßnahmen leitet sie ab von Prinzipien, welche aus dem Zweck desselben und aus der Beschaffenheit des Objektes, mit dem sie es zu tun hat, sich ergeben.

Diese Prinzipien reichen Erfahrung und Wissenschaft der Pädagogik dar; denn sie selbst ist keine reine Wissenschaft, sondern eine Kunstlehre: sie hat nicht wie jene zu ergründen, was ist, sondern abzuleiten, was geschehen soll. Wenn wir so der Erziehungslehre den Namen der Wissenschaft nicht unbedingt beilegen, so nehmen wir ihr nichts von ihrer Bedeutung; sie befindet sich in der nämlichen Lage wie die meisten Disziplinen, welche die medizinische und die juridische Wissenschaft ausmachen. Auch kann sie das, was sie zu sagen hat, mit der nämlichen Sicherheit und Zuverlässigkeit aussprechen, wie die

reinen Wissenschaften, wenn sie in ihren Ableitungen nur die Gesetze der Logik befolgt. Überdies nennt man heute auch die praktischen Disziplinen, wenn ihr Inhalt auf wissenschaftlicher Grundlage ruht und mit wissenschaftlicher Methode dargestellt ist, Wissenschaften, und so möge der Streit, ob die Pädagogik eine wirkliche Wissenschaft sei, hier beruhen.

Ihr erstes Prinzip wird die Erziehungslehre gewinnen aus den natürlichen Bedingtheiten ihrer Arbeit. Sie wird dieses fernerhin in Beziehung setzen zu dem Objekt, dem ihre Arbeit gewidmet ist. Dieses ist, ganz allgemein ausgesprochen, das seiner Entwicklung entgegenstrebende menschliche Wesen. Dieses aber zeigt sich dem Pädagogen von den verschiedensten Seiten, und wenn ihm Besonnenheit und Ordnungssinn nicht fehlen, wird er sich wohl hüten, sein Prinzip ohne Rücksicht auf diese Verschiedenheiten in Anwendung zu bringen. Er wird nicht jeder Provinz des weiten, aus den verschiedenartigsten Teilen bestehenden Gebietes, in dem er zu walten hat, die nämliche Verfassung geben, sondern Unterscheidungen treffen, die zwar einen einheitlichen obersten Grundsatz, daneben aber auch die Rücksichten erkennen lassen, welche die abweichenden Lebensbedingungen der einzelnen Gebiete erheischen. So wird ein zweites Geschäft der Pädagogik darin bestehen, daß sie nach den wesentlichen Verschiedenheiten, die sie an ihrem Gegenstande bemerkt, Arbeitsgebiete abteilt. Sie wird also vielleicht verschiedene Erziehungen nebeneinander ausrichten, wie man bisher von leiblicher, geistiger und sittlicher Erziehung in unseren pädagogischen Lehrbüchern meistens getrennt gehandelt hat. Wenn nun diese Teilung aus praktischen Gründen der Erörterung sich auch empfehlen mag, so droht daraus doch die Gefahr, daß die Erziehung, wenn sie so in Wirklichkeit verführe, ihre eigene Arbeit schädige. Denn wenn man auch annehmen wollte, daß es dem Menschen bestimmt sei, verschiedene Seiten seines Wesens zu ganz selbständiger Entwicklung zu bringen, so wäre es doch leicht möglich, daß die Arbeit, die auf einer dieser Seiten geleistet würde, die Entwicklung der anderen schädigte. Es ist also bei der Aufstellung des obersten Erziehungsprinzips sofort zu untersuchen, ob die Anwendung desselben nicht auf die einzelnen Seiten der menschlichen Entwicklung in einer das Gedeihen der erzieherischen Arbeit ge-

fährdenden Weise einwirke. Das führt zu einer Erörterung des Wesens und der Bestimmung des Menschen, für die die Pädagogik die Hilfe der Wissenschaft in Anspruch nehmen muß. Daraus wird sich ein zweites Prinzip ergeben, aus dem erst die Möglichkeit einer einheitlichen Erziehung gefolgert werden kann.

Endlich wird sich die Pädagogik darauf besinnen, daß sie nicht bloß für den einzelnen Menschen zu sorgen hat, sondern für die Menschheit und ihr gemeinsames Leben. Nun erhält sie zwar Aufträge genug, die ganz aus individuellen Absichten hervorzugehen scheinen. In der Tat aber ist ein menschliches Leben, das von dem Leben anderer Menschen nicht beeinflußt würde und selbst keine Wirkungen auf jene ausübte, gar nicht zu denken. Eltern und Erzieher schon setzen den jungen Menschen in solche Wechselwirkung. Damit erweitert sich der Gesichtskreis der Pädagogik. Sie muß ein weiteres Prinzip aufstellen und sich die Frage vorlegen, ob dieses den schon gefundenen anderen nicht widerstreite.

Stehen diese Prinzipien fest, so mag der Erzieher sich zu seiner Arbeit begeben. Er hat Grundsätze aufgenommen aus dem natürlichen Leben des einzelnen Menschen, aus der Beziehung der verschiedenen Seiten des menschlichen Wesens und aus dem Zusammenhang des einzelnen Menschen mit der Menschheit. Philosophie und Theologie, Anthropologie und Psychologie, Gesellschaftswissenschaft und Ethik haben ihm dazu ihre Dienste angeboten; aber er bedarf derselben und weiterer Hilfe von anderen Seiten ebenso notwendig, wenn er Betrachtungen darüber anstellt, wie er diesen Prinzipien gemäß nun zu verfahren habe. Hier steht er wieder vor der Gefahr einer unheilvollen Zersplitterung seiner Arbeit; er muß sie deshalb auf ein gemeinsames Ziel richten, indem er das Gemeinsame, das in den von ihm gefundenen Prinzipien liegt, in einer Definition des Zweckes der Erziehung zusammenfaßt. Diese Zusammenfassung wird keinem dieser Prinzipien Gewalt antun; denn bei der Aufstellung derselben ist eine gemeinsame Wirkung schon in Betracht gezogen worden.

So sind Ausgangs- und Zielpunkt der Erziehung festgelegt. Die Wege zwischen beiden sind die Methoden. Auch diese sind dem selbständigen Ermessen der Pädagogik nicht ganz anheimgegeben; denn sie haben nur auszuführen, was die Prin-

zipien in allgemeinster Form gefordert haben. Es reihen sich daher an diese die abgeleiteten Prinzipien der Fachwissenschaften, aus denen die ersten Prinzipien entnommen sind. Die leibliche Erziehung wird den Grundsätzen der physischen Anthropologie folgen; in der geistigen Bildung wird die Pädagogik sich von der Psychologie und der Logik leiten lassen; für die Gestaltung des sittlichen Charakters wird ihr die Ethik und die Soziologie ihre Dienste anbieten. Das eigene Verdienst der Pädagogik besteht in der richtigen Beziehung der diesen Wissenschaften entlehnten Sätze auf die jeweilige Lage des erzieherischen Geschäfts und in der Sorge um eine ungehinderte Wirkung ihrer auf diesem Wege gefundenen Maßnahmen. Dies legt wieder die Frage nahe, ob etwa für die verschiedenen Gebiete der erzieherischen Tätigkeit eine gleichartige Methode gefunden werden könne, wodurch die Aussicht eröffnet würde, daß die so wichtige Einheitlichkeit der erzieherischen Arbeit, die uns mehrfach schon aus den Händen gleiten wollte, durch innere Vorkehrungen sich ein für alle Male werde sichern lassen.

Den Methoden nahe stehen die besonderen Veranstaltungen, die für bestimmte pädagogische Zwecke getroffen werden, so auch die Darstellungsmittel, die der Unterricht benützt. Derartiges kann sehr praktisch erscheinen, kann aber nur gebilligt werden, wenn sein Gebrauch durch ein pädagogisches Prinzip gerechtfertigt wird.

Damit ist der Plan für die erste pädagogische Arbeit entworfen. Wir schreiten jetzt zur Ausführung.

---

2. Die obersten pädagogischen Prinzipien.

Die pädagogischen Systeme pflegen mit einer Definition des Erziehungszweckes zu beginnen. Wir ziehen es vor, zuerst die Lage zu betrachten, in welche den Erziehenden die Umstände versetzen, die sein Geschäft mit sich bringt. Jene Zweckdefinitionen werden so weit hergeholt, daß unmittelbare Folgerungen für die Erziehungsarbeit sich gar nicht aus ihnen herleiten lassen oder daß verhängnisvolle Einseitigkeiten entstehen.

Das zeigt schon die ungeheure Verschiedenheit der aufgestellten Ziele, während doch die pädagogischen Lehren in den durch ihre ganz verschiedenen Zwecke aufs schroffste voneinander abweichenden Systemen fast die gleichen sind. Man hat „Divinität“ erreichen wollen durch die Erziehung; zu anderen Zeiten hat man „Humanität“ als ihr höchstes Ziel hingestellt, und ein böswilliger Kritiker hat dem großen Pestalozzi vorgeworfen, daß sein System zur „Bestialität“ führe. Von Herbart, der als einzigen Zweck der Erziehung die Moralität genannt hat, kann man wenigstens nicht sagen, daß er diesen Zweck in der Ausführung seines pädagogischen Systems wieder vergessen habe. Er behält ihn im Gegenteil so fest im Auge, daß manche Zwecke, welche die Erziehung auch anstreben muß, kaum gestreift werden. So scheint es besser, das Werk gerade fortzusetzen, wie es die Natur begonnen hat; denn auf einen Widerspruch gegen die natürliche Entwicklung wird es ein besonnener Erzieher nicht ankommen lassen wollen.

Die Erziehung, obwohl eines der wichtigsten Mittel der Kultur, ist doch keine Erfindung derselben. Sie besteht vielmehr vor aller Kultur und ist eine Einrichtung der Natur. Auch die Tiere erziehen ihre Kinder wie der Mensch; aber die hohe Entwicklung, die im menschlichen Geschlechte sich vollzogen hat, hat auch die Aufgaben der Erziehung außerordentlich vermehrt. Würden wir noch in den Wäldern wohnen und wäre das wichtigste unserer Interessen der Kampf mit den wilden Tieren, so würde unter uns sicherlich von Erziehung, obwohl sie nichts desto weniger stattfände, niemand reden. Indem aber die Natur der menschlichen Mutter ein so unselbständiges und schwaches Wesen an die Brust gelegt hat, wie es das menschliche Kind ist, hat sie gewollt, daß es von den Erwachsenen erzogen werde, d. h. daß der Wille und die Einsicht der Erwachsenen an die Stelle der seinigen treten, die noch nicht entwickelt sind, und daß diese Entwicklung geschützt und gefördert werde. Der Zweck dieser Erziehung kann nur der sein, daß das Kind selbst ein voller Mensch werde, wie es in einfacheren Verhältnissen auch ohne eigentliche erzieherische Sorge der Erwachsenen geworden wäre. Man sehe also, was die Natur will, und fördere ihre Absichten; denn der alte Montaigne hat recht, wenn er vom Erzieher verlangt, daß er „seinen Zögling vor sich

her laufen lasse, um seinen Gang zu erkennen".*) Rousseau, der nicht in einer Zeit der aufsteigenden, sondern der abwärts gehenden Kultur gelebt hat, verlangt Umkehr aus der Kultur zur Natur, und darin hat er insoferne nicht recht, als die Kultur kein Gegensatz der Natur ist. Als erstes Prinzip der Erziehung könnte also gelten, daß sie der natürlichen Entwicklung des Menschen gemäß sei. Aber diese Bestimmung sagt zu wenig. Die Erziehung kann manches tun, was dem Sinne der Natur entspricht; aber sie tut vielleicht nicht alles, was diese fordert. Sie kann auch allen Forderungen der Natur nachkommen; aber sie trifft ihre Maßnahmen vielleicht nicht so, daß zwischen ihnen das von der Natur gewollte Verhältnis eintreten kann. Diese Fehler sind gerade unserer heutigen Erziehung in bemerkenswertem Grade eigen. Das menschliche Leben vollzieht sich in einem fortwährenden Wechsel von Rezeption und spontaner Reaktion: wir erfahren in jedem Augenblicke Wirkungen von außen; aber die Natur will, daß diese in unserm Innern eine entsprechende Gegenwirkung nach außen veranlassen. Davon muß später eingehender gehandelt werden. Für jetzt genügt es, darauf hinzuweisen, daß unsere Erziehung es zwar an fortwährenden Einwirkungen von außen nicht fehlen läßt, daß man aber diejenigen jungen Menschen für die besser erzogenen hält, die wenig nach außen wirken. Das ist nicht bloß eine fehlerhafte Ansicht pädagogischer Laien; auch ein so scharf blickender und von den Vorurteilen der Zeit so wenig befangener Pädagoge wie Herbart war der Meinung, daß Handeln das Vorrecht des Mannes sei**), und daß er auch dem Manne ein nur sehr eingeschränktes Handeln erlaubt hat, wissen wir aus seinem Verhalten im Jahre 1837. Freilich ist es eine Aufgabe der Erziehung, Vorstellungen zu erregen, Gedanken zu verknüpfen und Affekte zu bekämpfen; aber ihr eigentliches Ziel geht doch dahin, daß sie den Zögling befähige, das mit eigenem Willen, aus eigenem

---

*) 1. Buch, 25. Kapitel. — W. von Humboldt sagt (in den Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. 1792): „Die besten menschlichen Operationen sind diejenigen, welche die Operationen der Natur am getreuesten nachahmen."

**) Allg. Pädag. II, 2, 9. Diese Stelle nennt das Handeln ein Vorrecht des Charakters, spricht aber im Gegensatz dazu von den „charakterlosen Kindern", denen statt des Handelns nur das „Versuchen" anstehe.

Entschlusse zu tun. Wie soll aber der erwachsene Mensch, von dem wir erwarten, daß er selbst Entschließungen treffe und aus eigener Einsicht in die Welt eingreife, dieser Pflicht genügen, wenn wir durch jahrelange Einwirkung ihn daran gewöhnt haben, nur nach dem Willen anderer zu leben, als hätte er gar keinen eigenen? Unsere heutige Psychologie weist auf diesen bedenklichen Fehler unserer Erziehungseinrichtungen mit allem Nachdruck hin, und die tägliche Erfahrung derjenigen, die sich selbst zu beobachten gelernt haben, gibt ihr recht. Jedermann weiß, wie ein von uns vergessenes Wort, das zu irgendwelchem Handeln Veranlassung geben sollte, uns quälen kann; jeder kennt den Schmerz der Entsagung auf lang gehegte Wünsche, und es gibt kaum einen modern erzogenen Menschen, der in der Erinnerung an die Jahre seiner Erziehung nicht zu beklagen hätte, daß Entwicklungen, die sich in seinem Innern vorbereitet hatten, durch erzieherisches Mißverständnis abgebrochen worden seien. Das alles geschah aber unter heftigen Seelenerregungen des jungen Menschen, und die aufwogenden Empfindungen und zurückgescheuchten Affekte legen sich nicht wieder spurlos in dem aufgeregten Gemüt; sie lassen vielmehr bleibende Störungen zurück, die zu seelischen Krankheiten führen können. „Der Affekt wird verdrängt. Er pflegt dann bei der ersten besten Gelegenheit wiederzukehren, um nun seinen natürlichen Abschluß zu finden, seine „Lösung"; manchmal aber tritt auch an seine Stelle eine unbestimmte, oszillierende Stimmung, d. i. ein Gefühlsdauerzustand, der mit dem verdrängten Affekt durch eine gewisse qualitative Ähnlichkeit verbunden ist — z. B. Beengtheit nach verdrängter Angst, grollende Verstimmung nach verdrängter Wut. Diese Stimmung kann von enorm langer Dauer sein; zeitweilig anscheinend verschwunden, taucht sie immer von neuem wieder auf und beharrt oft noch, wenn das Bewußtsein ihrer Ursache, eben jenes Affektes und des ihm ursächlich verknüpften perzeptiven oder assoziativen Erlebnisses, nicht mehr lebendig ist. Auf diese Weise kann der verdrängte Affekt zum Ausgangspunkte grundloser periodisierender Verstimmung werden." *)

---

*) Ich entlehne diese Stelle dem Buche eines jüngeren Freundes, Dr. W. Hellpach: Grundlinien einer Psychologie der Hysterie (Leipzig 1904, Engelmann), S. 356. Der Leser möge dort das Weitere über diese verwickelte Frage nachsehen, die neuerdings erst gründlichere Behandlung erfährt.

Es handelt sich bei diesen Erscheinungen um Gefühlszustände, die viele Pädagogen sich gewöhnt haben als ganz außerhalb ihres Kreises gelegen anzusehen. Die Pädagogik aber muß von der Psychologie sich sagen lassen, daß auf der Gesundheit dieser Seite des Gemütes der Erfolg jeder Erziehungsarbeit beruht. Wüßten wir das aber auch nicht, so müßte das erste pädagogische Prinzip uns bestimmen, was die Natur mit dem Zögling, der uns anvertraut wird, gibt, einfach hinzunehmen, daraus ihre Absicht zu erkennen und ihr Werk im Sinne derselben weiterzuführen. Wir sprechen dieses *erste Prinzip* so aus:

Die Erziehung soll in das Erziehungswerk der Natur unmittelbar eintreten und die von ihr begonnenen und begründeten Entwicklungen zu voller Ausführung bringen.

Dazu gehört insbesondere, daß der psychische Kreislauf, der jeder Aufnahme unserer Eindrücke eine Verarbeitung im Innern des Menschen und eine dieser entsprechende Gegenwirkung folgen läßt, aufrecht erhalten werde. Daraus schöpft die Erziehungslehre die Veranlassung, diesen Kreislauf genau zu erforschen, und dafür wird sie sich an die Psychologie wenden. Zugleich aber wird ihr ein Wink gegeben für die pädagogische Methode, die darauf berechnet werden muß, daß auf die Einwirkungen, welche der Erzieher auch von außen an den Zögling heranbringt, sofort der Versuch des Zöglings zu eigener Verarbeitung, dann aber eine strenge Durcharbeitung unter den Augen des Erziehers und eine entsprechende Gegenwirkung erfolgen könne. Diese methodische Forderung gilt für alle Gebiete der Erziehung, die sittliche ebensowohl als die geistige. Da auf dieses erste Prinzip später wieder verwiesen werden muß, möge es in Kürze bezeichnet werden als *das Prinzip der vollen natürlichen Entwicklung.*

Wer gut scheidet, lehrt gut — sagt ein alter Spruch. Die vorwissenschaftliche Psychologie hat nun im Menschen drei „Vermögen“ entdeckt, und die frühere Pädagogik hat, da sie es als ihre Aufgabe erkannt hatte, keine menschliche Kraft ungepflegt zu lassen, eine leibliche, eine geistige und eine sittliche Erziehung unterschieden. Jener Satz von den drei Seelenvermögen hat aber schon in der Psychologie Verlegenheiten bereitet. Konnte man den Willen, der seiner Art nach in die Klasse der Be-

gehrungen zu stellen war, vom Gefühl, das bei seinem Erscheinen jedenfalls mitbeteiligt ist, und vom Intellekt, aus dem der erste Akt jeder Willenshandlung stammt, loslösen? Mit der Annahme der drei Erziehungen aber hat sich die Pädagogik in eine ebenso schwierige Lage versetzt. Kann man sittlich erziehen, wenn man die Obergewalt des Geistes über den Leib nicht festgestellt hat? und kann man den Leib zum Diener des Geistes machen, ohne ihn für diese Bestimmung vorzubilden? Es ist ein Verdienst Herbarts, daß er der Seele in seiner Psychologie ihre Einheit wiedergegeben hat, und wenn wir auch beklagen müssen, daß er den Boden seiner Erziehung lediglich im Vorstellungsraume sieht, so ist es doch ein großer Fortschritt, daß bei Herbart die geistige und die sittliche Bildung aus einer und derselben Quelle fließen. Wenn aber die Erörterungen, die uns eben zum ersten pädagogischen Prinzip geführt haben, nicht ganz verfehlt sind, so ist die Meinung, daß die Seele in drei Provinzen neben einander ihre Herrschaft ausübe, unhaltbar. Was in der Seele geschieht, entsteht nicht nebeneinander, sondern liegt hintereinander auf der Linie des psychischen Kreislaufes, der uns eben beschäftigt hat. Wir empfangen Eindrücke von außen und erwidern sie ursprünglich ohne Ausnahme. Auf jeden Reiz folgt eine Aktion unseres Organismus, geradeso wie es die bekannten Reflexbewegungen, das Zwinkern der Augenlider beim Eintreten fremder Körper ins Auge, das Niesen, Gähnen usw. zeigen. Auf diese Weise entstehen auch die Vorstellungen, die ursprünglich nur die Antwort unseres Organismus auf einen durch die Sinnesorgane ihm zugetragenen Reiz sind. Auch was wir Gefühl nennen, ist nichts anderes als eine Reaktion auf einen in bestimmten Nervengebieten zur Wirkung gelangten Reiz, und dem Gefühle ist es ganz besonders eigen, solche Gegenwirkungen hervorzubringen, weil ihm die Erhaltung der individuellen Existenz obliegt. Das durch die Sinne in uns angefachte Leben hat die Neigung, die ausgelöste Energie in sich selbst aufzubrauchen; aber eine lebhafte Vorstellung — und lebhaft sind alle Vorstellungen von Dingen, die das Dasein des Vorstellenden fördern oder bedrohen — kann selbst das Gefühl anregen und die diesem innewohnende Kraft gewinnen zur Ausführung einer Handlung, von der wir sagen, sie sei unserm Willen entsprungen. So zeigt sich im seelischen Organismus ein höchst bedeutender

Zusammenhang, der es begreiflich machen wird, daß wir die „volle natürliche Entwicklung“ an die Spitze unserer Erziehungsprinzipien gestellt haben. Die Welt wirkt auf uns durch die Vermittlung der Sinneswerkzeuge, und diese Wirkungen leben weiter in uns, indem sie Gegenwirkungen veranlassen, die zum Teil in uns selbst zum Ausdruck kommen, zum Teil Eingriffe in die Welt zur Folge haben. Man kann sich also das, was man bisher als „Seelenvermögen“ bezeichnet hat, nicht denken wie getrennte Vorratskammern, aus denen ein Hausherr, den verschiedenen Bedürfnissen seines Anwesens, dem Inhalt jener Kammern entsprechend, gerecht wird, auch nicht als Kassen, die, allerdings aus dem nämlichen Vermögen, verschiedenartigen Ansprüchen zu genügen haben, während zwischen den verschiedenen Vorratskammern oder Kassen selbst keine Verbindung besteht. Vielmehr geht eine und dieselbe Bewegung durch alle verschiedenen Gebiete der Seele hindurch und zwar so, daß, was in einem dieser Gebiete geschehen ist, auf das Verhalten im andern immer Einfluß hat. Unser Denken ist ebenso von unseren Gefühlen abhängig, wie unser Wille von ihm angeregt und durch das Gefühl bedingt wird. So ist unser inneres Wesen auf eine vollständige Zusammenstimmung angelegt, und wir müssen Menschen, deren Denken mit ihrem Handeln gar nicht übereinstimmt, als Opfer von Erziehungsstörungen betrachten. Das unbefangene Urteil wendet sich gegen solche Erscheinungen. Man verlangt vom erwachsenen Menschen Charakter, d. h. ein einheitliches, deutliches Gepräge, eine vollständige Zusammenstimmung aller Züge seines Wesens. Wenn freilich eine Erziehung, den psychischen Zusammenhang übersehend, ganze Gebiete des menschlichen Wesens gar nicht bearbeitet, andere dagegen mit einseitigem Eifer so pflegt, daß daraus keine Wirkungen auf andere übergehen können, so erzeugt sie schwache und einseitige Menschen, die ihre Aufgabe in der menschlichen Gesellschaft nicht zu lösen vermögen. Eine Erziehung, die ihre Aufgabe richtig erfaßt hat, sorgt dafür, daß keine Seite der jungen Seele ihre notwendige Pflege entbehren muß und daß, wenn sie aus äußeren Gründen Teilungen der erzieherischen Arbeit eintreten lassen muß, der Zusammenhang zwischen den einzelnen Arbeitsgebieten immer aufrechterhalten wird. Damit soll nicht jene Konzentration des Unterrichts empfohlen werden,

welche den Inhalt jedes einzelnen Lehrfaches auf eine in den Mittelpunkt des Unterrichts- und Erziehungsplanes gestellte Disziplin verlangt. Es handelt sich hier vielmehr um Beziehungen zwischen den einzelnen seelischen Tätigkeiten, die durch methodische Vorkehrungen leicht eingeleitet werden können. Die erzieherischen Methoden müssen so gestaltet werden, daß durch eine gewisse Übereinstimmung im Gange des Verfahrens der Übergang von einem Gebiete in das andere erleichtert und die Einheit aller erzieherischen Zwecke immer gegenwärtig erhalten wird.

Wir gelangen so zu einem zweiten erzieherischen Prinzip, dem gemäß die Erziehung immer im Auge zu behalten hat, daß durch ihre Arbeit die Einheit des menschlichen Wesens erhalten bleibe. Wir nennen dieses Prinzip das der inneren Einheit.

Die beiden bisher aufgestellten Prinzipien stehen in nahem Zusammenhang zueinander; sie wollen aus dem Zögling eine ganze, in sich geschlossene Persönlichkeit machen. Doch bezieht sich das erstere mehr auf die Sicherung natürlicher Vorgänge, während das zweite sich darauf richtet, daß die natürliche Ordnung nicht durch eine Maßregel der geschäftlichen Ordnung des Erziehers gefährdet werde. Aber auch, wenn beiden Prinzipien gemäß verfahren wird, fehlt dem Zögling noch etwas, um eine ganze Persönlichkeit zu werden; denn das paradox klingende Wort, daß der einzelne Mensch ein Abstraktum sei, ist, zumal für den Pädagogen, eine tatsächliche Wahrheit. Der Erzieher erhält seinen Zögling als ein Produkt der Gesellschaft, und er erhält ihn aus den Händen der Gesellschaft. Auch abgesehen von der natürlichen Entstehung des Menschen ist der junge Mensch, wenn die Erziehung ihn in ihre Pflege nimmt, für sie eine Erscheinung, die fast noch gar nichts Eigenes an sich hat. Sprache und Vorstellungen, so wenig reich beide auch sein mögen, sind ihm durch mechanische Nachahmung angeeignet und warten erst noch darauf, mit individuellem Gehalte angefüllt zu werden. In seinem Tun und seinen Gewohnheiten aber zeigt das Kind, das in dieser Beziehung wirklich eine tabula rasa war, nur die Eindrücke, die seine Umgebung dort eingeschrieben hat. Wenn es die Aufgabe der Erziehung wäre, aus ihrem Zögling ein möglichst eigenartiges, vom Gepräge der Umwelt

ganz unberührtes Geschöpf zu gestalten, so müßte sie damit anfangen, die Züge auszuwischen, welche die Gesellschaft jenem gegeben hat. Aber das Geschäft der Erziehung besteht im Gegenteil darin, dieses Wesen, das ihm von der Gesellschaft zugeführt worden ist, für die Arbeit in der menschlichen Gemeinschaft tauglich zu machen. Sittlichkeit ist normierte Sitte. Die Formen des Umgangs, die sich unter den Völkern durch ihre Kulturentwicklung gebildet haben, sind Normen der Sittlichkeit geworden, und so wird der Zögling, den wir sittlich bilden, vollständig ein Glied der Gesellschaft. Um in der Gesellschaft leben zu können, braucht er ferner einen geübten Leib und einen gebildeten Geist. Mit dieser Übung und dieser Bildung wird der Erzieher beauftragt, dem damit eine soziale Aufgabe zugewiesen ist. Diese führt er aus, indem er den Zögling in die Kultur der Zeit hereinstellt. Der Erzieher ist also der Vermittler der Kultur zwischen der älteren und jüngeren Generation, ein Diener der menschlichen Gesellschaft für eines ihrer wichtigsten Anliegen. Indem wir demnach dem Erzieher noch eine soziale Aufgabe stellen, geben wir zugleich seiner Arbeit entsprechenden Inhalt; denn wir erkennen es nun als eine Pflicht der Erziehung, die Kulturgüter, welche die menschliche Gesellschaft in so vielen Jahrhunderten ihrer Kulturarbeit aufgehäuft hat, der jungen Generation mitzuteilen und zugleich durch die Beschäftigung mit diesem Kulturgut die Kräfte des Zöglings zur Mitarbeit in der Kultur zu befähigen. Hinter diesen Standpunkt der sozialen Erziehungspflicht müssen jene kleinlichen Berechnungen zukünftiger Nützlichkeit, mit denen man Erziehungsprogramme und Lehrpläne zusammenzustellen pflegt, zurücktreten. Für den wohlverstandenen Nutzen hat jene Erziehung ja auch gesorgt, die den jungen Menschen auf dem Weg der fortschreitenden Kultur an seine Arbeitsstätte bringt; aber die Erwägungen, was einem solchen im späteren Leben einmal nützen könne, sind an sich sehr kurzsichtig, weil sich nie mit hinreichender Bestimmtheit über die zufälligen Erfordernisse zukünftiger Lebenslagen urteilen läßt, und sie sehen über das, was unter allen Umständen notwendig und nützlich ist, ganz hinweg.

Zu dem Kulturgut, das die Erziehung von einem Geschlechte auf das andere zu übertragen hat, gehören auch die

Lebensgestaltungen, die wir unter dem Begriff des Sittlichen zusammenfassen. Sie sind der Ausdruck der gesellschaftlichen Beziehungen unter den Menschen. Denken wir uns einen Menschen, der auf einem Salas y Gomez lebte, wie jene Gestalt Chamissos abgeschlossen von allem menschlichen Verkehr, aber einsam vom ersten Tage an und ohne alle Kunde von Wesen seiner Art, ein Fall freilich, der kaum denkbar ist: — ein solcher Mensch würde keine Pflicht kennen, und seine Tugend bestünde darin, daß er äße, wenn ihn hungerte, und tränke, wenn ihn dürstete; Sittliches würden wir nichts an ihm finden. So ist denn die Erziehung zur Sittlichkeit ein Ausfluß des sozialen Erziehungsprinzips.

Unser drittes Prinzip wird also lauten:

Die Erziehung soll der menschlichen Gesellschaft dienen, indem sie dem Zögling das Kulturgut der Zeit mitteilt und dadurch ihn zur Arbeit an dieser Kultur befähigt.

Wir können dieses das Prinzip der sozialen Kultur nennen. Es ist im Gegensatz zu den beiden ersten, die formaler Natur waren, ein sachliches Prinzip. Da das letztere zur Sittlichkeit führt, also den Willen in ganz besonderer Weise in Anspruch nimmt, ist diesem, der durch die beiden ersten Prinzipien ebenfalls beschäftigt wird, in dem ganzen Erziehungsplan, den wir hier vorlegen, eine hervorragende Tätigkeit zugemutet. Wir entwerfen also eine Erziehung, die den ganzen Menschen ergreifen und seine ganze Kraft unter den Willen stellen soll.

Diese drei Prinzipien geben der erzieherischen Arbeit die Richtungslinien, nach denen eine Definition des Zweckes der Erziehung nunmehr aufgestellt werden kann: Zweck der Erziehung ist die Entwicklung des natürlichen menschlichen Lebens zu einheitlicher Wirkungsfähigkeit im Dienste der menschlichen Gesellschaft.

---

3. Die Arbeitsgebiete der Erziehung.

So einfach die gefundenen Prinzipien sind, so wird doch ihre Anwendung sich vielfältig gestalten durch die Verschiedenheit der Objekte und der Umstände, auf die sie angewendet werden. Es ist notwendig, die letzteren zunächst zu überschauen, damit nicht die Wirkung der Prinzipien, indem sie für verschiedenartige Lagen zugleich dienstbar gemacht werden, Not leide oder doch für den Pädagogen unklar werde.

Die Teilung der erzieherischen Aufgabe nach den drei Seiten, nach denen das menschliche Leben sich betätigt, Leib, Geist und Wille, ist uns schon bedenklich erschienen. Wir müssen, da eine Teilung der Arbeit wenigstens für die Theorie sich empfiehlt, eine andere Einteilung suchen. Dabei gehen wir aus von der Erfahrung der Jahrtausende, in denen menschliches Leben beobachtet worden ist, und von der Art des menschlichen Organismus, der zu allen Zeiten, die durch die Leuchte der Geschichte aufgehellt werden, der nämliche war.

Die Bestimmung, welche dem Menschen gegeben worden ist und der er zu allen Zeiten gefolgt ist, besteht, um es sehr kurz auszudrücken, in der Ergreifung der Welt. Wir sind in diese natürliche Welt hineingesetzt, die uns nähren und durch unsere Sinne uns Stoff zu innerer Arbeit geben muß. Daß diese beiden Dinge ursprünglich zusammenhängen wie Zweck und Mittel, kann hier außer acht gelassen werden; denn dem Menschen der Kultur geben die Sinne nicht bloß Warnung bei der Wahl der Nahrung und der Sicherung vor lauernden Feinden. Zunächst handelt es sich um die oberste Pflicht, welche die Natur jedem Individuum ihrer Schöpfung auferlegt, die der Selbsterhaltung. Diese geschieht durch Übung der leiblichen Kräfte und durch die Befriedigung mannigfacher natürlicher Bedürfnisse, die beim Tiere selbst nicht bloß durch den Instinkt besorgt wird. Je weiter der Mensch vom Standpunkt primärer Natürlichkeit sich entfernt, um so schwieriger wird ihm die Beschaffung der Nahrung und die Sicherung vor dem Feinde; beides gelingt ihm schließlich nur durch Entwicklung der geistigen

Kraft. Eine Erleichterung aber gewährt ihm die Tatsache, daß der Mensch von Natur aus ein Gesellschaftswesen ist, wie die neuere Wissenschaft erkannt hat. Wir würden daher, wenn wir nun für den ersten Teil der allgemein menschlichen Entwicklungsaufgabe eine Erziehung des Leibes schlechtweg forderten, Gefahr laufen, sehr einseitig zu werden. Man muß vielmehr an eine allseitige Ausbildung der natürlichen Kräfte denken, ohne diese auf ein bestimmtes Wirkungsgebiet einzuschränken. Ergreifung der Welt sei also die erste Aufgabe des sich entwickelnden Menschen. Zwischen uns und der Welt vermittelt aber der Wille, diese vielseitige Funktion des menschlichen Wesens, die gar nicht zu fassen ist, wenn man ihre Herkunft in einer bestimmten Provinz des menschlichen Organismus suchen will. Wir können daher in unserer Erörterung nicht weitergehen, bevor wir die Natur des Willens erkannt haben.

Was geschieht, wenn ich meinen Arm aufheben will? Er hebt sich wie von selbst. Unser Wille scheint in dem Gliede selbst zu wohnen, das der Wille treffen soll. Aber wir müssen doch in Gedanken wenigstens den Arm schon gehoben haben, bevor er wirklich in die Höhe geht. Indessen wissen wir von manchen Bewegungen, die unser Leib ausführt, ohne daß unser Gedanke sie veranlaßt hätte, oder die er ausführt, bevor ein den Auftrag gebender Gedanke zustande gekommen ist. Wir nennen Bewegungen dieser Art Reflexbewegungen. Sie zeigen, daß unsere Natur dazu eingerichtet ist, auf jeden Reiz unmittelbar zu erwidern. Aber die geistige Entwicklung des Menschen bringt es mit sich, daß er, indem er dieser in seinem Organismus sich vollziehenden Bewegungen inne wird, sich derselben bemächtigt und sie anhält, wenn die Ausführung derselben ihm nicht förderlich erscheint, so daß der Gebildete immer mehr Herr seiner Bewegungen und Handlungen wird. Das findet in noch höherem Grade und in weiterer Ausdehnung statt den Affekten gegenüber. Diese Gemütserregungen, Trauer und Freude, Schrecken und Wollust, ergreifen uns mit solcher Gewalt, daß der Gedanke, der sich mit ihnen beschäftigen und sie unter Umständen zurückdrängen will, meistens zu spät oder nicht hinreichend gerüstet auftritt. Nur wer die Gewohnheit erlangt hat, sich zu beobachten, und wer eine lebhafte Vorstellungsbewegung unterhält, dem wird es gelingen, jenen An-

fällen des erregten Gemütes zuvorzukommen und die schon vorbereiteten Bewegungen zu hemmen. So geschieht es, daß der Ungebildete leichter das Opfer seiner Affekte wird und überhaupt mehr nach außen handelt als der Gebildete, und die Kunst, seiner inneren Zustände Herr zu werden, kann zu einem so hohen Grade ausgebildet werden, daß kaum noch jene reflexartigen Bewegungen, die wir in den Mienen und Gebärden zu erkennen haben, dem überwachenden Gedanken entgehen.

Es gibt nur eine Art von Vorstellung, die unmittelbar zu Handlungen führt. Das sind diejenigen Vorstellungen, die zum Inhalt eine mögliche oder auszuführende Bewegung haben. Vorstellungen solchen Inhaltes machen es schwachen Menschen schwer, auf gefährlichen Stellen zu verweilen, ohne durch eine Bewegung sich selbst in Gefahr zu bringen. Horatio rät dem Hamlet ab, sich auf die über das Meer hereinragende Klippe beim Schlosse zu Helsingör zu begeben; der Gedanke an den Abgrund allein, über dem er stehe, könnte ihm verzweifelte Gedanken einjagen (Hamlet I, 4). Im komischen Bilde sehen wir das nämliche sich ereignen, wenn leidenschaftliche Kegelspieler, dem Laufe einer schlecht geworfenen Kugel nachsehend, die Bewegungen mit dem ausgestreckten Bein ausführen, die sie die Kugel möchten nehmen sehen. Die Bewegung der rollenden Kugel löst beim Spieler, der ihr nachblickt, selbst eine Bewegung aus. Der Grund dieser Erscheinung liegt darin, daß der erste Akt einer Bewegung die Vorstellung derselben, diese Vorstellung also selbst schon Bewegung ist. Für die Frage, wie aus Gedanken Handlung entstehen könne, ist aus diesem Falle also nichts zu gewinnen.

Der Gedanke ist ein Eindringling in der primären psychischen Bewegung, die jedem Reiz mit einer Bewegung von innen antwortet; aber er übt seine angemaßte Herrschaft nach und nach mit solcher Kraft aus, daß, wo er gebietet, der Wille ganz zu schweigen scheint. Shakespeare weiß das, wenn er im Hamlet (III, 1) von der Lebensfarbe der Entschließung (natural hue of resolution) sagt, daß die Blässe des Gedankens sie „ankränkle“, und diejenigen, welche sich selbst psychologisch zu beobachten gelernt haben, wissen desgleichen, daß eine Handlung, die sie sich vorgesetzt haben, ohne daß die Ausführung derselben von

besonderem Interesse für sie wäre, um so schwieriger wird, je änger sie dieselbe bedenken.

Man würde vielleicht unser seelisches Leben klarer darstellen können, wenn man die schon berührte Dreiteilung desselben ganz aufgäbe und zunächst nur die zwei Bewegungen ins Auge faßte, von denen die erste Eindrücke von außen aufnimmt, die andere sie durch eine Wirkung nach außen erwidert. Zwischen beiden steht im Lebensgrunde des Individuums das Gefühl, das als Träger dieser Doppelbewegung die Nerven zu seiner Verfügung hat. Man würde dann weiterhin beobachten können, wie durch die Bearbeitung der von außen hereinkommenden Eindrücke in unserm Innern die Vorstellungen entstehen, die die Kraft der Gegenwirkung für sich aufbrauchen und diese dadurch aufhalten oder ganz zurückdrängen. Zwischen dem hereingehenden und dem hinausgehenden Zweige des psychischen Kreislaufes bildet sich auf diese Weise mit immer steigender Gewalt der Gedanke, der ein eigenes Reich aufbaut und alles, was in seiner Nähe sich befindet, sich zu unterwerfen sucht, der aber wie irdische Herrscher sich der Hilfe seiner Untertanen versichern muß, wenn er seiner Herrschaft Ausdruck verleihen will.

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich, daß unsere Handlungen aus unserm Gefühl hervorgehen, daß also ursprünglich der Gedanke keine Veranlassung zu äußeren Bewegungen sein kann, daß er vielmehr an das Gefühl sich wenden muß, damit es ihm mit seiner natürlichen Kraft zu Hilfe komme, wenn er eine Handlung ausgeführt haben will, daß er seinerseits nur imstande ist, Bewegungen, die vom erregten Gefühl ausgehen, zu hemmen. Nun verstehen wir unter dem Willen nur diejenigen Strebungen, die aus einem Bewußtseinsakte entspringen, und wir haben gesehen, daß jeder Willensvorgang mit einer Vorstellung beginnt. Wir haben also nur noch zu fragen, in welcher Weise diese Vorstellung Zugang zu demjenigen Gebiete unseres Innern findet, aus dem Handlungen entspringen können, d. h. zum Gefühl. Offenbar ist das nur möglich, wenn die Vorstellung einen Gegenstand zum Inhalt hat, der dem Subjekt förderlich oder schädlich ist. Der Gedanke führt also dem Gefühl den Gegenstand durch die Vorstellung derart vor, daß dieses seiner natürlichen Bestimmung als Erhalterin des individuellen Daseins

gemäß nun seine aufnehmende oder abwehrende Kraft zur Verfügung stellt. Wir bestimmen demzufolge den Willen als die Vorstellung eines Gegenstandes als eines zu ergreifenden oder abzuwehrenden. Damit haben wir dem Willen die Kraft genommen, die man ihm gewöhnlich zuschreibt; aber was wir so für ihn verloren haben, gewinnen wir reichlich auf der andern Seite. Was wir erstreben oder verabscheuen sollen, gibt ursprünglich das Gefühl an; beim geistig entwickelteren Menschen aber wird das Sache der Überlegung, des Gedankens, so daß dem Gefühl nur noch die Rolle des ausführenden Organs bleibt. Das ist für die Erziehung von der höchsten Bedeutung; denn damit ist nun auch der Weg gezeigt, auf welchem Gedanken zu Handlungen werden können, und damit die Grundfrage der sittlichen Erziehung gelöst. Nicht die doch nicht ausführbare Ausfüllung des Gemütes mit Vorstellungen, die sich auf Sittliches beziehen, gibt Gewähr dafür, daß diesem Gemüt nur sittliche Handlungen entspringen werden; eine Sicherheit dafür verleiht nur diejenige Ausbildung, die die leiblichen Organe zu gewandten und willigen Dienern des Geistes macht und diesen selbst im Handeln übt.

Aber wie soll das geschehen, da der Gedanke an sich keine Kraft zum Handeln besitzt? Er erschien uns doch eben noch als ein Eindringling, der in dem Gebiete, aus dem das Handeln entspringt, sich eine Herrschaft anmaßt, welche ihm von Natur nicht zukommt. Aber wir werden sehen, daß er doch so ganz ohnmächtig nicht ist.

Für das Leben sind die Eingriffe in die Welt, die man Handlungen nennt, freilich von größter Bedeutung. Man hat recht, den Wert eines Menschen nach dem zu bemessen, was er tut. Von den vielen Menschen, die das beste redlich gewollt haben, aber von dem Vollbringen desselben durch die Ungunst der Umstände oder durch die Schwäche ihres Gemütes oder ihrer leiblichen Verfassung gehindert worden sind, spricht die Welt nicht; aber gehandelt haben auch diese. Wir haben an einer früheren Stelle gesehen, daß auch die Vorstellung nichts anderes ist als eine Reaktion auf äußeren Reiz. Der Unterschied zwischen diesem Reiz und dieser Erwiderung desselben und den Reizen und Reaktionen, die das Gefühl betreffen, beruht nur darin, daß dort die Aufnahmsstelle eine andere und das auf-

nehmende Organ so beschaffen ist, daß der Reiz in diesem selbst die Reaktion veranlaßt, ohne nach außen zu wirken. Das ist der wahre Grund dafür, daß Gedanke und Handlung, wenn wir unter letzterer einen Eingriff auf die äußere Welt verstehen, sich zueinander im Gegensatz zu befinden scheinen. Das Denken ist aber selbst ein Handeln, wenn das unsere Erziehung auch häufig vergißt. So weit ist auch der Wille eine bloße Vorstellung, und was ihn vom bloßen und blassen Gedanken unterscheidet, ist nur sein Überschreiten auf das Gebiet des Gefühls, und nur insofern er dieses anzuregen weiß, ist der Wille für unsere Auffassung etwas scheinbar anderes als die übrigen Vorstellungen und Gedanken. Die Grundkraft unseres Wesens ruht im Gefühl; dies macht infolge davon, wo immer es auftritt, sei es auch nur in sekundärer Art, sich mit solcher Deutlichkeit und Wärme bemerkbar, daß andere, mit ihm assoziierte psychische Elemente übersehen werden.

Dem Gefühl also muß der Gedanke sich zu nähern suchen, wenn er praktische Wirkung haben will. Darin liegt für die Erziehung die Aufforderung, alle Gedankenarbeit so zu betreiben, daß der Zögling sich in derselben innerlich gefördert fühlt, daß sie ein Gegenstand seines Interesses wird: denn dieses Interesse ist ein Gefühlszustand; es ist die Phase im Leben unseres Gefühls, in der es sich auftut, um dem Gedanken oder, wenn wir so wollen, dem Willen Einlaß zu gewähren.

Wundt spricht von innerer Willenshandlung; damit kann man aber das eigentliche Wesen des Willens selbst charakterisieren. Daß dieser inneren eine äußere Handlung folge, ist nur praktisch wichtig, ändert aber am Wesen des Willens nichts.

Wenn nun das Denken auch ein Handeln ist, so erwachsen der Erziehung bedeutende Aufgaben für die Kultur der geistigen Tätigkeit; denn wenn wir den Zögling zum inneren Handeln, wie wir das nun nennen wollen, erziehen, darf gehofft werden, daß er leichter die Befähigung erlangen werde, auch äußerlich zu handeln. Davon wird an späterer Stelle zu reden Veranlassung sein. Für jetzt halten wir fest, daß der Wille seinen Sitz im Gedanken hat und daß jede Erziehung demnach einen falschen Weg wandelt, der nie zum Ziele führen kann, wenn sie, um den Zögling zum Handeln nach ihrer Anweisung zu befähigen, ihm eine abgesonderte Willensbildung will zuteil werden lassen.

Auf der andern Seite aber kann sittliches Handeln auch durch bloße Bearbeitung der Vorstellungen, wie es die Zillersche Schule, hier nicht eigentlich im Einverständnis mit Herbart, verlangt nicht gesichert werden; denn hier bleibt der Weg zur natürlichen Quelle des Handelns, zum Gefühl, verschlossen.*)

Die Entwicklung des Willens zeigt die Erhebung des natürlichen Menschen zum Bürger einer höheren, geistigen Welt, von der der menschliche Wille sein Gebot empfängt. Das ist die metaphysische Auffassung der Willensvorgänge, der wir hier nicht folgen können, weil die Erziehung, wenn sie ihren Weg nicht verfehlen will, in die sichtbaren Spuren der Arbeit eintreten muß, welche die Natur schon geleistet hat. Dieser Weg wird aber jenes Ziel sicher erreichen, das die Philosophie eben aus der Ergründung des Verhältnisses des menschlichen Geistes zum menschlichen Willen abstrahiert hat. Nachdem wir selbst dieses Verhältnis festgestellt haben, sind wir gerüstet, uns auf den Weg zu begeben. Wir sind schon auf ihn geleitet worden durch das Prinzip der vollen natürlichen Entwicklung, und wenn wir uns nun umsehen, um uns klar zu machen, welchen spezielleren Aufgaben wir begegnen werden, so wird uns das zweite Prinzip der inneren Einheit davor hüten, daß nicht der Eifer, mit dem wir einer Seite unserer allgemeinen Obliegenheit entgegenkommen, unsern Blick ablenke von den andern Seiten.

Die Erziehung trifft den jungen Menschen mit den ersten Versuchen beschäftigt, die Welt zu ergreifen. Keinen andern Zweck haben die hastigen und unausgesetzten Bewegungen der Kinder, die eine wesentliche Arbeit ihrer ersten Jahre ausmachen. Diesen Zweck setzt das Kind sich nicht selbst; ihm ist das alles nur zweckloses Spiel. Aber die Natur verfolgt ihn mit unglaublicher Beharrlichkeit. Sie lehrt den jungen Gliedern alle jene Bewegungen, über die später der erwachte Wille verfügen kann. Eben darum, weil die Natur auf diese Weise unsern Zwecken vorarbeitet und die Mittel und Werkzeuge unserer Willenstätigkeit fertig stellt, bevor wir selbst dafür sorgen konnten, haben

---

*) Herbart hat mit der „ästhetischen Darstellung der Welt" diesem Wege sich genähert, ist von ihm aber wieder abgekommen, weil er zum Ethischen sich gewendet hat, das nach seiner Auffassung auch ein Ästhetisches ist. Ziller hat, als er das System seines Meisters in eine einfachere Form brachte, auch diese Anregung wie viele andere, die Herbart bietet, nicht beachtet.

wir nie erfahren, wie Gedanke und Handlung im menschlichen Organismus miteinander verknüpft sind. Während nun das Kind seine Glieder bewegen und für seine künftigen Zwecke dienstbar zu machen lernt, beschäftigt es auch seine Sinne, die aus der Umgebung allen Stoff an sich heranziehen, aus dem später der denkende Mensch die ersten Bausteine seiner inneren Welt macht. Eine nicht weniger innige Beziehung gestaltet sich ferner durch das der kindlichen Natur eigene Bestreben, was in seiner Umgebung vor sich geht, nachzuahmen, soweit das seinem Organismus möglich ist. Die Nachahmung ist aber nichts anderes, als eine Gegenwirkung auf die Reize, welche unsere Sinnesorgane treffen, und hier besteht eben die Gegenwirkung in einer Wiederholung des Reizes, worin man wohl die ursprünglichste Form der sinnlichen Reaktion zu sehen hat. Die bedeutsamste Nachahmung, welche die Kinder vollziehen, besteht in der Wiederholung von Tönen, Silben, Worten, die sie aus dem Munde der Erziehenden vernehmen. Zuerst sind es nur Laute, die sie nachbilden; bald aber stellen sich Assoziationen sachlicher Vorstellungen ein, im Anfang ganz zufällige, oft gar nicht zutreffende, nach und nach aber die nämlichen, die in der Vorstellung der Erwachsenen mit den gleichen Lauten innerlich verknüpft sind. So wächst das Kind nicht bloß in die Welt der Dinge, sondern auch in seine menschliche Umwelt hinein, auch in ihre Auffassungen und Vorurteile, ja sogar in die Stimmungen ihres Gemüts. Man darf es also ohne Übertreibung sagen, daß schon in den ersten Kindheitsjahren eine große Arbeit verrichtet wird, damit das Kind die Welt ergreife.

Der Fehler ist, daß diese Arbeit zu früh abgebrochen wird. Wenn die Kinder sechs Jahre alt sind, ist es Zeit, daß ihr Gesichtskreis erweitert wird; aber man verengt ihn, wenn man sie nun sofort mit Büchern umgibt. Mag für den Erwachsenen auch eine ganze Welt in den Büchern stehen; für die Kinder ist es nicht der Fall. Sie sollen nun die Dinge mit der größeren Aufmerksamkeit und mit der eingehenderen Gründlichkeit ansehen, zu der sie bisher noch nicht befähigt waren. Man muß also viel mehr Schule im Freien halten. Das muß auch geschehen, um dem jungen Leib seine freie und gesunde Entwicklung zu assen; denn körperliche Gesundheit ist eine Grundbedingung für alle Erziehung, von der man kaum zu reden brauchte, wenn

unsere Erziehungseinrichtungen nicht so eng, so kleinlich, so ganz unkindlich wären: denn die Kinder sollen die Welt ergreifen, und dazu brauchen sie gesunde, kräftige, leicht bewegliche Glieder und offene, scharfe Sinne. So ist die Leibeserziehung in der Erziehungsarbeit, die dazu unternommen wird, um die Kinder der Welt entgegenzuführen, mit inbegriffen; sie bliebe eine pädagogische Einseitigkeit, wenn sie nicht mit der Aufgabe verbunden wäre, die kleinen Menschen in der Welt zu orientieren. Man kann den „Waldschulen", die jetzt eingerichtet werden, um schwächlichen Kindern so viel Gesundheit zu retten, daß ihnen geistige Arbeit zugemutet werden kann, alle Anerkennung zollen; aber haben denn die andern Kinder zu viel Gesundheit, daß man statt Licht und Luft und unmittelbarer Berührung mit der Welt ihnen Wort und Buchstaben glaubt bieten zu müssen, die für die Kinder nur höchst unvollkommene Zeichen der wirklichen Welt sind? Wir brauchen für die ersten Schuljahre eine echte Heimatskunde, d. h. eine Einführung in die natürliche Heimat des Kindes, die auch seine geistige und sittliche ist, nicht Abbilder, wie sie die Bücher bieten, und vor allem nicht jene zufällig herausgerissenen Bruchstücke, die der erste Lese- und Schreibunterricht bietet. Schon deshalb, weil dieser den Kindern keine Welt bieten kann, darf er nicht die beherrschende Stellung haben, die ihm durch die Lehrpläne eingeräumt wird; denn da er dieser Forderung nicht genügt, hält er die geistige und sittliche Bildung der Kinder auf. Der Unterricht darf sich auch nicht gleich in Fächer zersplittern; er muß einheitlich bleiben, weil er sonst an Stelle der inneren Einheit des kindlichen Wesens Zerstreuung setzt, die an keinem Orte ein rechtes Interesse aufkommen läßt. Aus der Heimatskunde werden später Naturkunde, Erdkunde und die ersten ethischen Belehrungen durch Bilder des gesellschaftlichen und sittlichen Lebens herauswachsen; aber auch wenn der erste heimatkundliche Stammunterricht schon in seine Äste und Zweige sich gespalten hat, muß der Zögling der Welt der Dinge noch näher bleiben, als üblich ist. Das gilt besonders für den naturkundlichen Unterricht; man muß die Natur mit Händen greifen, mit ihr umgehen, wenn man sie begreifen will. Für die Welt der Zeichen dagegen wollen wir später die richtige Zeit ausmachen; für jetzt entbehren wir sie noch gern.

Soll nun aber nicht auch für die leibliche Gesundheit der Kinder in einer Erziehung, die überall vom Boden der natürlichen Entwicklung ausgehen will, etwas Besonderes geschehen? Nein — etwas Besonderes nicht, sondern nur eben das Natürliche. Man soll die Kinder nur natürlich leben lassen, den jungen Menschen nicht in zwei Teile spalten, einen natürlichen und einen geistigen; dann wird für Leib und Seele alles geschehen sein, was der Entwicklung des Menschen auf allen Gebieten derselben dienlich ist.

Es scheint überflüssig, darauf hinzuweisen, daß die drei obersten pädagogischen Prinzipien bei diesen Erörterungen maßgebend gewesen sind. Für die Ausführung der durch sie veranlaßten und eben angedeuteten Arbeit sind nun der Anthropologie und Psychologie weitere Prinzipien zu entnehmen, ganz besonders aber den fleißigen und eingehenden Untersuchungen, welche heute der Erforschung der kindlichen Natur, dem Child Study der englisch redenden Pädagogen, zugewendet werden.

Dem Kinde und der gemeinen Auffassung der Ungebildeten ist das, was sie von der Welt erfassen, die Welt selbst. Anfang und Bedingung aller Erkenntnis ist aber die Einsicht, daß wir von der Welt nur das in uns aufnehmen können, was durch das Tor unserer Sinne zu uns hereinkommt. Das ist nun weder ein vollständiges, noch ein richtiges Bild der Welt. Aber unsere Organisation verlangt, daß wir diese täuschenden Bruchstücke zu einem Ganzen in uns zusammensetzen, daß wir unsere eigene innere Welt aufbauen. Indem die Erziehung dieses Geschäft im Zögling vollbringt, betritt sie das zweite Gebiet ihrer Tätigkeit, in welchem ihre Aufgabe darin besteht, dem Zögling eine Weltanschauung zu geben. Diese Arbeit gibt Veranlassung, die geistigen Inhalte, die sie im Zögling vorfindet, da sie ein Ganzes aus ihnen gestalten soll, miteinander zu vergleichen, sie zu zergliedern und sie neu zusammenzusetzen. Dabei geht die Erfassung der Welt durch die Sinne immer weiter; es werden weitere Akte der Analyse und Synthese erforderlich und dadurch mannigfache Verbesserungen und Reinigungen der Vorstellungswelt des Schülers zustande gebracht, so daß nach und nach in ihm die Überzeugung sich ausbilden kann, daß der Mensch die Fähigkeit besitze, seine Vorstellungen zu ordnen und Gedankenbilder aus ihnen zusammenzustellen, die einen gewissen Grad objektiver Richtig-

keit besitzen, daß es aber in unserer Macht liegt, dem Schein der Dinge und dem Trug der Sinne uns zu entwinden und eine Ansicht von der Welt in uns auszubilden, die unser eigenes Werk ist. Damit ist nun wieder die Möglichkeit alles Irrtums gegeben, und dieser Irrtum wäre im höchsten Grade verhängnisvoll, wenn er, ein Produkt des Zufalls und menschlicher Willkür, in uns zur Herrschaft gelangte. Aber die fortschreitende Prüfung der inneren Zusammenstimmung unserer Vorstellungen ist eine natürliche Notwendigkeit für uns, und wahr können wir aus innerem Zwange nur das heißen, was keine widersprechende Vorstellung in uns wachruft. So sehen wir auf diesem Gebiete der Erziehung eine ganz andere Aufgabe gestellt, als die war, durch die wir den Zögling an die Dinge seiner Umgebung hingeführt haben. Dort brauchten wir fast nur dem deutlichen Gange der Natur nachzufolgen. Hier wird eine Bearbeitung geistiger Inhalte durch den Willen des Zöglings selbst verlangt, und diese tritt dadurch in ein höchst bedeutsames Licht, daß nach der oben angestellten Erörterung diese Willensbetätigung zu einem wirklichen, aber innern Handeln führt. Zugleich sehen wir auch auf diesem Gebiete die Arbeit der Erziehung in die beiden andern übergreifen; denn einerseits bleibt neben der rein geistigen Tätigkeit, die jetzt zu verrichten ist, die Herbeischaffung von Stoffen aus der natürlichen Welt bestehen, anderseits ist die geistige Arbeit zugleich eine Schule des Handelns.

Am Eingange in diese Provinz der Pädagogik steht der Anschauungsunterricht, das verlorene Kind der Didaktik; denn niemand weiß, woher es gekommen ist. Man hört Comenius den Vater desselben nennen; aber Ratke hat ihn vorher schon geübt. Später haben die Philanthropisten ihn unter ihre Verdienste gerechnet; aber Pestalozzi glaubte, daß er damit der Pädagogik das bedeutendste Geschenk gemacht habe. In der Tat ist nur der letztere über die bloße Sinnestätigkeit hinausgegangen. Er lehrt den Gegenstand abtrennen von der Umgebung, ihm seine Merkmale absehen, ihn dann in anderer Lage betrachten, um zu finden, was wesentlich zu ihm gehört und was ihm zufällig ist, endlich aber das Ergebnis unter dem Wort zusammenfassen. Dieses Ergebnis ist der Begriff. Damit sind wir aber vor eine wichtige pädagogische Frage gestellt. Pestalozzi hält den Begriff für ein psychologisches Gebilde; seit Herbart

scheidet man aber zwischen dem psychischen oder psychologischen Begriff und dem logischen. Herbart begnügt sich mit dem ersteren: der logische Begriff sei ein Ideal, das vielleicht überhaupt nie erreicht werde und zu den Hilfswissenschaften der Pädagogik gehöre die Logik nicht. Ziller folgt hier seinem Meister; er überläßt im Verlaufe seines normalen didaktischen Verfahrens dem psychologischen Mechanismus das Spiel: wenn zu dem eben vorgeführten neuen Stoffe im Unterricht ältere verwandte Vorstellungen des Schülers herbeigerufen werden, so werde das Gegensätzliche von selbst sich voneinander abheben, das Verwandte aber sich zusammenfügen und auf diese Weise klare Anschauungen und psychologische Begriffe sich ergeben. Wie unvollkommen und wie unbrauchbar zu weiterer wissenschaftlicher Arbeit diese sind, soll hier nicht untersucht werden*), und die Entschuldigung eines Anhängers der Zillerschen Schule, was psychologisch richtig sei, werde es wohl logisch auch sein, wollen wir dort belassen, wo sie hingehört, bei den Bekenntnissen der wissenschaftlichen Unzulänglichkeit. Wir legen den Nachdruck auf die Frage, was denn bei diesem Verfahren der Schüler eigentlich tue, und darauf lautet die Antwort: er gibt sich her zum Schauplatz eines Vorgangs, der sich in ihm vollzieht, ohne daß er bei demselben selbst mitwirkt. Der Lehrer wird ihm erklären, was geschehen ist, aber damit nur feststellen, daß der Schüler dabei ganz passiv gewesen ist. Damit verstößt man aber gegen das Prinzip der vollen natürlichen Entwicklung. Der junge Mensch will die Dinge nicht bloß angreifen und anschauen; er will sie sich aneignen, zu Bestandteilen seiner inneren Welt machen; er will nicht bloß dasitzen und abwarten, was ihm die Welt zu bieten habe; er will selbst hineingreifen in sein Inneres, sich selbst Überzeugung und Erkenntnis verschaffen, und handeln wird er nie lernen, wenn man ihn da nicht handeln läßt, wo seine Natur ihn zum Handeln drängt. Wir verwerfen also den psychologischen Begriff als Ziel der unterrichtlichen Behandlung und verweisen den Lehrer auf die Logik, die den Willen des Menschen in Anspruch nimmt.

Die Verarbeitung der Anschauungen zu Begriffen setzt Sprache voraus. Die sprachliche Übung begleitet jeweils den

*) Der Verfasser hat sich darüber an mehreren Orten eingehend geäußert.

heimatkundlichen Unterricht, und sie wird um so erfolgreicher sein, je näher sie sich an der sachlichen Anschauung hält; denn die Sprache bildet sich ursprünglich nur für das Konkrete aus, und darum muß sie aus der Anschauung immer wieder die Lebenswärme ziehen, die selbst ausgebildeten Stilisten, die sich immer im Abstrakten bewegen, so empfindlich fehlt. Durch die Sprachen erweitert sich der Gesichtskreis der Kinder ungeheuer; nun wird auch das Entlegene und das Vergangene Gegenstand ihrer Betrachtung und Stoff ihres Weltbildes.

Damit aber Ordnung entstehe in der Welt, die der Zögling in sich gestaltet, muß er die Lebensformen der Dinge und der Gedanken kennen lernen, welche die Mathematik und die Logik darstellen. Die erstere hat sich von je durch ihren praktischen Nutzen empfohlen, und man ist dieser Lockung so sehr gefolgt, daß man ihren formalen Wert sehr vernachlässigt hat. Die Logik aber mutet selbst viele Lehrer so steif und erkältend an, daß sie von ihr keine belebende Wirkung für den Unterricht erwarten. Wir wollen für jetzt die unangenehmen Erinnerungen an die alte formale Logik beruhen lassen; eine Gelegenheit, das wirklich Wichtige aus der Biologie des Gedankens heranzuziehen, wird sich dann ergeben, wenn wir von den Methoden zu handeln haben.

Über all der Jagd nach den Dingen und all den Bestrebungen, mit eigenem Willen eine Welt zu bauen, bleibe ein Gedanke bestehen, den der Unterricht nur zu nähren und auzuregen hat, der Gedanke an eine ewige Ordnung der Dinge, die dem Menschen unbegreifbar ist, auf die aber als auf den Vereinigungspunkt all der verschiedenen Linien und Richtungen, die unseren Sinn vorwärts- und aufwärtsziehen, all unser Denken hinweist, wenn seine eigene Kraft endgültig versagt. Die Religion, die uns aus der wirklichen Welt wegzieht, wohnt sicher und unverlierbar in unserer inneren. Aber hier ziehe man sie nicht auch herunter in das Wogen der arbeitenden und ringenden Gedanken; nicht Streit und Zweifel soll sie anregen, sondern zum Frieden und zur heiligen Ruhe unser erregtes Gemüt einladen.

Auch hier ist die Bemerkung überflüssig, daß der Erzieher, der dieses Gebiet bearbeitet, immer wieder auf die beiden andern hinüberleiten muß und daß er in gleicher Weise allen drei Prinzipien zu folgen habe, die an der Spitze unserer Untersuchung

stehen. Psychologie und Logik, Ethik und Theologie werden ihm weitere Prinzipien für die Behandlung des Einzelnen an die Hand geben, und die Wissenschaften, die uns auf diesem Gebiete entgegengetreten sind, werden keine Verlegenheit um reichlichen Stoff bei ihm aufkommen lassen.

Auf diesem zweiten Arbeitsgebiet der Pädagogik ist der Geist des Zöglings das Feld ihrer Betätigung gewesen, wie ja zwischen die aus der äußeren Welt stammenden Einwirkungen und die ihnen antwortenden Gegenwirkungen in der Entwicklung des Menschen sich die Welt der Vorstellungen eingedrängt hat. Jetzt aber handelt es sich um die letzteren: *Die Erziehung soll auch handeln lehren.* Das scheint ein aussichtsloses Beginnen zu sein, auch wenn man ihr die weite Grundlage eines gut geordneten Familienlebens gibt. Mit moralischen Lehren freilich sind die Handbücher der Pädagogik verschwenderisch; aber Worte haben an sich eine geringe Wirkung auf das Verhalten der Zöglinge. Herbart hat in dem engen Kreise seiner Erziehungslehre, die nur Vorstellungen bearbeitet, einen erstaunlichen Reichtum von Anweisungen für die sittliche Erziehung entwickelt; aber er kann die Empfindung doch nicht verscheuchen, daß die ausschließliche Bildung der Vorstellungen nur dazu führen könne, diejenige enthaltsame und tatschwache Stimmung hervorzurufen, die man im Leben Herbarts selbst nicht selten wahrnimmt, wenn nicht eine lebendigere, heißere Gemütsart die schönsten, aber noch unausgeübten Grundsätze in den Hintergrund des Bewußtseins drängt und dieses dem Sturm der Affekte preisgibt, die für das Handeln mit voller Kraft ausgerüstet sind. Andere haben ihre Arbeit auf der andern Seite angefangen, indem sie den Leib und die unbotmäßigen Aufwallungen des Gemüts durch strenge Gewöhnung und knappe Behandlung einschüchtern; aber sie haben nicht bedacht, daß sie damit auch die Quellen des guten Handelns verschüttet haben.

Die Pädagogik muß sich entschließen, das Selbstverständlich zu tun — *das Handeln durch das Handeln zu lehren,* den Zögling nicht zurückzuhalten vom Handeln, sondern ihm Gelegenheit zu geben und die Versuche des Zöglings auch auf diesem Gebiete gerade so zu behandeln, wie auf den andern. Man klagt, daß die Kinder die bedenklichsten Dinge anstellen,

wenn man sie nicht immer behütet, nicht immer zurückhält; aber gerade dieses Zurückhalten ist die Veranlassung gefährlicher späterer Ausbrüche, unter Umständen selbst, wie wir oben gesehen haben, verheerender Krankheit. Die Kinder sollen etwas „anstellen". Daß sie Ungeeignetes und Schädliches anstellen, kommt daher, weil man sie mitten in die Welt der Erwachsenen hineinstellt, in der sie freilich nur als Verderber handeln können. Hier muß zunächst geändert werden. Die Kinder sollen in ihrer eigenen Welt aufwachsen, wie es ihr leibliches Wohl und ihre geistige Bildung auch verlangen. In dieser Beziehung dürfen wir auf unsere früheren Forderungen zurückweisen; aber vielen Menschen, denen Erziehungspflichten obliegen, scheint es eine ganz unbillige Zumutung zu sein, daß sie aus ihrer bequemen und gewohnten Umgebung mit den vielen schönen Dingen, denen Kinderhände gefährlich zu werden pflegen, in die Einfachheit der Kinderstube herabsteigen sollen. Nun, so mögen sie für die Erfüllung ihrer natürlichen Aufgabe einen Stellvertreter bezahlen; aber sie mögen nicht erwarten, daß ihre Kinder später ihnen dankbar seien für die Erziehung, die sie von ihnen erhalten haben.

Auch auf diesem anscheinend so schwierigen Gebiete kommt uns die Natur des Kindes entgegen, die man nur beachten muß. Vielfaches Handeln, das geistige und leibliche Kräfte des jungen Menschen in Bewegung setzt, macht die Beschäftigung der ersten Kindheitsjahre aus. Wir nennen das Spielen und meinen, mit dem Eintritt in die schulfähigen Jahre müsse an seine Stelle die ernste Arbeit treten. Aber die Kinder kennen gar keine ernstlichere Arbeit als das Spiel, und die Erziehung soll in das Werk der Natur, das sie vorfindet, nur eintreten, um es fortzusetzen. Was ist das Spiel der Kinder? Nichts als Selbstdarstellung. Die menschliche Figur reizt sie zur Nachbildung; sie ahmen die Beschäftigung der Erwachsenen nach, an deren Stelle sie sich in Gedanken setzen, die Knaben, indem sie Schlachten liefern, die Mädchen, indem sie Kinder pflegen; endlich zeigen sie ihre leibliche oder geistige Kraft im Wettstreit mit andern. So wird die ganze Welt, soweit sie im jugendlichen Geiste Gestalt gewonnen hat, herausgestellt in plastischen und dramatischen Gestaltungen. Das ist die nämliche Tätigkeit, die im Leben der Erwachsenen Kunst heißt, und am Ende ist es das nämliche,

was von dem erwachsenen Menschen durch die menschliche Gesellschaft verlangt wird. Er hat durch die Erziehung sich eine Weltansicht gebildet und zu gleicher Zeit seine Kräfte geübt, um dieser Weltanschauung entsprechend auf die Welt einzuwirken; er soll sich selbst darstellen, und wenn die Gestalt, die er nun mit eigener Einsicht und eigenem Willen sich in der Welt gibt, dem entspricht, was die Gesellschaft von ihm erwartet, so ist es ein Kunstwerk der Erziehung. So muß denn die Erziehung selbst künstlerisch wirken, indem sie künstlerische Bildung in den Kreis ihrer Verpflichtungen aufnimmt. Das ist nichts ganz Neues; denn Gesang und Zeichnen sind seit langer Zeit heimisch in unsern Schulen. Aber man hat die Kunst nicht als solche betrieben. Man beschwert sich darüber, daß die Vertreter der Kunsterziehung das Motto ausgegeben haben, die Jugend solle zum Genusse der Kunst herangezogen werden, und doch liegt in diesem Worte gerade das, was unserer Erziehung in der Regel fehlt. Dinge der Erkenntnis bieten sich dem Verstande an; die Kunst wirkt auf das Gefühl, und die Art, wie dieses sie aufnimmt, kann nur bezeichnet werden als Genuß. Sollte nun eine verständige Erziehung sich dagegen sträuben, daß sie durch eine ihrer Tätigkeiten den Kindern Genuß bereite? Sie möge es damit nur einmal ernstlich versuchen: sie wird die Erfahrung machen, daß die Erziehung, die solchen Genuß veranlaßt, freudige Aufnahmsfähigkeit erzeugt auch für andere Arbeiten, die keine Kunstwerke hervorbringen. Die Beschäftigung der Kunst jedoch befriedigt in ganz besonderem Maße die Forderung unseres ersten Prinzips, indem sie die Kinder an die Natur heranführt, die jeder Kunst ihr Objekt gibt, sie dieses innerlich auffassen und endlich nach dem inneren Bilde, das sich gestaltet hat, äußerlich darstellen lehrt. So führt die Kunst zu vollständigem Gelingen und damit zu einem zweiten Genuß, der unserer Erziehungsarbeit nicht immer zuteil wird. Die Kunst also gibt eine vollkommene Gelegenheit des Handelns auch für die Unmündigen, und sie stellt sich in richtiger Fortsetzung und Vermittlung zwischen das kindliche Spiel und die sittliche Betätigung des Erwachsenen. Hier sei nur noch bemerkt, daß wir auch die Ausbildung des Leibes vom Standpunkt der Kunst auffassen. Das Rohe und Gewalttätige, das der bloßen leiblichen Kraftübung anhaftet, wird dadurch vermieden, und der Leib zur

willigen Dienstbarkeit für höhere Zwecke ausgebildet. Denn das ist eine Grundbedingung der Sittlichkeit, daß der Leib nicht bloß seinen natürlichen Zwecken diene.

Wenn wir nun auch in der Erkenntnisbildung eine Schule des Handelns und der Sittlichkeit sehen, so denken wir nicht an die sittliche Lehre, die ja auch nicht fehlen darf, aber unmittelbar noch nicht zum Handeln treibt*), sondern an die Gewöhnung des Zöglings an strenge Führung seiner Gedanken. Wer seine Überzeugungen sich selbst erarbeitet und seine Urteile nicht nach oberflächlichem Empfinden, sondern nach geordnetem Überlegen und zwingender Argumentation bildet, wird ihnen auch die Autorität zugestehen, welche den Willen bewegen kann. Aus diesem Grunde wollten wir in der Erkenntnisbildung nicht psychologischem Zufall folgen, sondern logisch vorgehen.

Endlich gibt es in der Einrichtung des Lebens der Kinder, selbst in der Schule, so viele Anlässe, das Handeln zu üben, daß die Erziehung auch auf diesem Gebiete um wirksame Mittel nicht verlegen sein kann. Aber davon wird der methodische Teil dieser Erörterung zu reden haben.

Auf dem Gebiete, das wir zuletzt durchschritten haben, soll der Zögling die Fähigkeit erlangen, nach Grundsätzen zu handeln. Das ist das Letzte und Höchste, was die Erziehung erreichen kann. Darum muß hier die gesamte Kraft derselben zusammengefaßt werden. Das ist geschehen: wir haben den Leib ebenso wie den Geist des Zöglings in Anspruch genommen, besonders aber noch auf sein Gefühl und seinen Willen einzuwirken gesucht. Damit ist auch den obersten pädagogischen Prinzipien genügt worden.

Es bleibt nun zu untersuchen, ob sich Methoden finden lassen, die so, wie es verlangt worden ist, gestatten, aus einem Gebiet leicht in das andere hinüberzugehen, und die Geschäfte, die wir getrennt und nebeneinander betreiben, doch zu gemeinsamer Wirkung zusammenzufassen.

---

*) Die Sittenlehre „kühlt den Willen, sie treibt ihn nicht“, sagt auch Herbart (Ästh. Darst. der Welt 13).

4. Richtlinien für eine pädagogische Methode.

Es liegt nun für vielfache Arbeit Stoff und Veranlassung vor uns. Aber die Methode kann nicht durch Stoff und Arbeitsgelegenheit bestimmt werden; es gilt vielmehr auch hier das Prinzip der vollen natürlichen Entwicklung. Was auf den verschiedenen Gebieten, auf die wir eben geführt worden sind, dem Zögling entgegentritt, ist immer wieder ein Neues, soweit der Stoff in Frage kommt; aber der Zögling ist all diesen Dingen aus eigenem Triebe schon entgegengegangen, gedrängt von einer Kraft, die Betätigung verlangt. In diese Bestrebungen muß die Erziehung fördernd und leitend eintreten, sie ihren natürlichen Zielen zuführen und ihnen dadurch zugleich Fertigkeit, Sicherheit und Kraft geben: die Methode muß also von den schon im Kinde wirksamen inneren Kräften ausgehen. Die Ziele, zu denen die Erziehung sie führen soll, sind gegeben; wir müssen jene Kräfte nun selbst kennen lernen.

Die Welt zu ergreifen, drängt sich im Kinde seine ganze Organisation. Der Leib will sich bewegen; die Gliedmaßen strecken sich aus; die Hände erfassen, was ihnen erreichbar ist, und führen damit den Sinnen fortwährend neue Anregung zu. Die Tätigkeit der letzteren facht aber auch das innere Leben an, das uns, wenn wir so feiner Beobachtung fähig sind, die gleichen Arten der Bewegung zeigt wie die äußeren Glieder. Es ist das nämliche Spiel auf beiden Gebieten, ein Spiel für den Beobachter, aber eine ernste und erfolgreiche Arbeit für das Kind selbst und für die Natur, die es veranlaßt und leitet. Die beiden Seiten, nach denen es sich betätigt, lassen sich nicht trennen voneinander. Von der Bewegung der Glieder läuft die nämliche Linie weiter bis zur Tätigkeit der Sinne und der elementaren geistigen Arbeit: die Aufgabe, die dem Erzieher gestellt ist, der auf dieser von der Natur gegebenen Grundlage weiterbauen will, ist Übung der Glieder und der Sinne und Aufsuchung und Ausbildung der ersten Reflexe, welche die Berührung mit der Welt im Kinde hervorruft. Bildung der Organe, mit

welchen die Welt erfaßt wird, ist demnach der Anfang der erzieherischen Arbeit, und wir nennen daher, indem wir zugleich diejenige Seite und diejenigen Kräfte der jugendlichen Natur, die hier in Anspruch zu nehmen sind, bezeichnen, als erstes Gebiet, auf dem die Methode des Erziehers sich zu betätigen hat, die Bildung der organischen Fertigkeiten. „Fertig“ heißt „zur Fahrt geschickt“. Dinge sind fertig, wenn man sie gebrauchen kann; Menschen verrichten eine Handlung mit Fertigkeit, wenn sie die dazu erforderlichen Mittel mit Leichtigkeit und richtiger Bemessung der aufzuwendenden Kraft gebrauchen. Luther übersetzt im Hebräerbrief 13, 21: „(der Gott des Friedens) . . . der mache euch fertig in allem guten Werk zu tun seinen Willen.“ Von Goethe aber stammt das für unsere Erörterung ganz zutreffende Wort: „Fähigkeiten werden vorausgesetzt; sie sollen zu Fertigkeiten werden: dies ist der Zweck aller Erziehung“. Wir sprechen vorerst von der Bildung der Organe. Wenn wir jedoch weiterhin der Erziehung die Aufgabe zuweisen, in der Bildung der Erkenntnis und im sittlichen Handeln zu üben, so wollen wir auch da Fertigkeit erzeugen; aber die Rücksicht auf klare Darstellung und Gliederung des Stoffes bestimmt uns, nur auf diesem ersten Felde der methodischen Arbeit von Fertigkeit zu reden, indem wir ihr einschränkend das Attribut „organisch“ beigeben.

Aus den Elementen, welche durch die Ergreifung der Welt im Geiste des Zöglings sich sammeln, soll ein Weltbild gestaltet werden. Ob dieses vollständig und zusammenhängend sei, bestimmt den Wert der dafür gebrauchten Methode; die Erfahrung zeigt aber, daß die meisten Menschen eine in sich abgeschlossene Weltanschauung in sich tragen, und daß hauptsächlich nur der Umkreis derselben verschieden weit ist, sehr eng bei den Ungebildeten und bei den Egoisten, sehr weit bei den Philosophen und Menschenfreunden. Was aber Inhalt dieser Weltanschauung werden soll, ist hier nicht zu erörtern; darauf ist früher schon hingewiesen worden. Dagegen ist zu sorgen, daß die vom Zögling aufgenommenen Vorstellungen so durchgearbeitet werden, daß sie geistiges Eigentum des Zöglings werden können. Dieser Forderung entsprechen die äußerlich aufgenommenen Kenntnisse nicht. Der Zögling muß in eigener Arbeit, zu der die Erziehung ihn anleitet und für die sie ihm eine bleibende Gewöhnung an-

eignet, sich Erkenntnisse verschaffen, und diese müssen in den Zusammenhang gestellt werden, der ihnen wesentlich ist. Damit ist gesagt, daß der Unterricht wissenschaftlich sein muß und daß die Methoden, die, wie Ziller es verlangt, die Fachwissenschaft ablehnen und nur Schulwissenschaft gelten lassen und dazu noch die einzelnen Disziplinen einem einzigen beherrschenden Fache unterordnen, zu einer in sich geschlossenen Weltansicht nicht führen können. Wenn wir, dem in der Didaktik eingebürgerten Sprachgebrauch folgend, den so geordneten und ausgearbeiteten Vorstellungen den Namen der Erkenntnis beilegen, so wäre das Ziel der auf diesem Gebiete zu befolgenden Methode die Bildung der Erkenntnis.

Seiner Ansicht von der Welt entsprechend wird der Zögling auch handeln wollen. Dafür ist eine Methode kaum erforderlich. Das Sittengesetz erkennen selbst die Verbrecher an, und die Aneignung sittlicher Grundsätze gelingt den Erziehern in der Regel ohne große Mühe; das sind aber Dinge der Erkenntnis, für die hier eine besondere Sorge nicht erforderlich ist. Hier kommen zwei andere Fragen in Betracht: 1. Wie können die von der animalischen Seite des Menschen kommenden Hindernisse für ein der sittlichen Einsicht entsprechendes Handeln beseitigt werden? 2. Wie kann dem Willen eine positive Leichtigkeit des Handelns gesichert werden? Auf die erste dieser Fragen antwortet die Methode der organischen Fertigkeiten; sie soll den Leib „fertig" machen für das Gebot des Geistes. Die zweite schliesst zweierlei in sich, die Verbindung der Vorstellungen mit dem Willen und die Gelegenheit zu sittlichem Handeln unter den Augen des Erziehers. Wie Gedanke und Wille zueinander stehen, ist oben schon erörtert worden; wir haben gefunden, daß geordnete Bearbeitung der Vorstellungen durch den Vorstellenden eine bestimmte Art des Handelns in sich darstellt, daß es also der Methode der Erkenntnisbildung aufgetragen werden muß, für eine derartige Gedankendisziplin zu sorgen, daß kräftige Entschließungen, die zu Taten treiben, vom Zögling erwartet werden können, der überdies durch die ästhetische Bildung, die zum Zwecke der organischen Fertigkeit unternommen worden ist, die Beweglichkeit erhält, die dem Entschlusse von der praktischen Seite aus entgegenkommt. So bleibt eigentlich nur die Behandlung wirklicher

Fälle sittlichen Handelns als Aufgabe der Methode auf diesem letzten Gebiete der Erziehung übrig. Wir werden sehen, daß diese Fälle außerordentlich zahlreich sind, und das ist deshalb von Wichtigkeit, weil als Ziel dieser Methode die sittliche Gewöhnung anzusehen ist.

Daß auf diesem wichtigsten Gebiet der Erziehung alle drei Methoden, von denen wir gesprochen haben, zusammenwirken, ist sehr günstig und nach allem bisher Erörterten nicht auffallend. Aber dieser Umstand legt das Bedürfnis einer gewissen Einheitlichkeit dieser Methode sehr nahe; denn es darf für den Zögling nicht den Anschein haben, als ob auf den verschiedenen Gebieten, auf denen seine Erziehung sich vollzieht, jedesmal eine andere Herrschaft bestehe. Wie könnte man sonst von ihm selbst verlangen, daß er Denken und Wollen, Vorstellen und Handeln in sich selbst zusammenstimme?

Der Versuch, eine einheitliche pädagogische Methode zu finden, ist nun auch gemacht worden; aber es ist ein Versuch geblieben. Herbart hat für die sittliche Erziehung Stufen des Verfahrens entworfen, die den bekannten vier Stufen, durch die er die geistige Entwicklung hindurchführt, genau entsprechen. Von einer Methode der leiblichen Bildung kann bei ihm natürlich keine Rede sein. In der uns vorliegenden Gestalt der Herbartischen Pädagogik tritt diese Zusammenstimmung der beiden Methoden freilich etwas zurück; es scheint keine wesentliche Gleichheit, sondern nur eine Analogie zwischen beiden beabsichtigt zu sein. Aus den uns erhaltenen ersten Aufzeichnungen zur Allgemeinen Pädagogik geht aber hervor, daß Herbart für beide Gebiete der Erziehung den nämlichen Vierschritt der Methode durchführen wollte*), weil er der Ansicht war, daß auf beiden Seiten der gleiche phychologische Vorgang sich vollziehe. Wer das von Herbarts Schule wenig gewürdigte dritte Buch seiner Allgemeinen Pädagogik gelesen hat, wird seiner Anschauung beipflichten. Kehren wir zu dem zurück, was wir selbst als Richtungspunkte der Methode auf ihren drei Arbeits-

---

*) Auf den Parallelismus zwischen dem 2. und dem 3. Buche der Allg. Pädagogik Herbarts habe ich an verschiedenen Stellen hingewiesen, so in meiner Schrift „Über die Ausfüllung des Gemüts durch den erziehenden Unterricht" (1904. Ziegler-Ziehensche Sammlung VII, 5).

gebieten aufgestellt haben, so finden wir ebenfalls deutlich hervortretende Zeichen für einen wesentlich gleichen Fortgang. Fertigkeit, Erkenntnis und Gewöhnung wollen wir erreichen. Verstehen wir unter Erkenntnis die Aneignung eines zusammenhängenden und diesem Zusammenhang gemäß erarbeiteten sicheren und triebkräftigen Wissens — und für die Erziehung wenigstens ist jedes andere Wissens wertlos —, so sehen wir in Fertigkeit, Erkenntnis und Gewöhnung Ergebnisse einer wesentlich gleichen Tätigkeit. Diese beginnt in allen drei Fällen mit einer Aufgabe, die sich zunächst als ein völlig Einzelnes darstellt und eine Verrichtung an einem einzelnen Gegenstande verlangt, zu dem der Zögling sich in Beziehung setzen soll; denn was er an dem Gegenstand gewinnt, soll ein brauchbarer und sicherer Besitz für ihn sein. Die Beschäftigung mit dem Gegenstande bringt aber eine Reihe verschiedenartiger Beziehungen zwischen ihm und dem Subjekte mit sich, das erst dann vollständig über ihn gebietet, wenn es auch in veränderter Lage ihn festzuhalten vermag. Endlich aber muß daraus ein festes Bewußtsein sich ergeben, das dem zur Fertigkeit, zur Erkenntnis oder zur Gewöhnung gelangten Subjekt die Versicherung gibt, daß fernere Erscheinungen und Aufgaben verwandter Art sich nun ohne weiteres von ihm werden bearbeiten und lösen lassen. Überdies beruht der Vorgang in allen drei Fällen auf genauer Auffassung, und er verlangt weiterhin diejenige Durcharbeitung, die das von der Vorstellung Erfaßte zu einem Gegenstand des Willens macht, der erst die vollständige Aneignung desselben bewirken kann.

So dürfen wir hoffen, daß der Versuch, eine einheitliche pädagogische Methode zu gestalten, gelingen werde, und es möge hier nur noch eine Bemerkung eingeschaltet werden. Die Erziehung beginnt mit dem ersten Lebenstag des Kindes. Wann sollen aber die erzieherischen Methoden in Wirksamkeit treten? Da jede Methode in der Erziehung die geistige Mitarbeit des Zöglings verlangt, könnte man die methodische Erziehung bis zu dem Augenblicke verschieben, in dem der erforderliche Grad des Verständnisses beim Kinde sich feststellen läßt. Aber die Dinge liegen viel einfacher. Nach dem Prinzip der vollen natürlichen Entwicklung lassen wir auch in der erzieherischen Methode die Natur vorangehen. Wir

werden also beobachten, wie die Natur selbst übt und gewöhnt und zu Erkenntnissen führt; stimmt der Gang der Natur mit dem unserer Methode überein, so werden wir darin eine Bestätigung für deren Richtigkeit erblicken dürfen.

---

5. Entwurf einer allgemeinen pädagogischen Methode.

Vor dem Kinde liegt eine unendliche Möglichkeit von Einwirkungen der äußeren Welt und von Veranlassungen, sich zu ihr in Beziehung zu setzen. Unsere heutige Kultur setzt den jungen Menschen, der sich der Welt nähern will, den bedenklichsten Zufällen aus; Herbart aber hat recht: es ist ein Zweck der Erziehung, „die Kinder dem Spiele des Zufalls zu entreißen".*) Die Auswahl der Gegenstände, mit denen man sie beschäftigen will, ist daher die erste Aufgabe des Erziehers. Ebenso muß es Sache seiner Erwägung sein, in welche Lagen des möglichen Handelns er seinen Zögling setzen will, und, wenn ein vollzogenes Handeln vorliegt, ob er es zum Ausgangspunkte erzieherischer Behandlung machen will. In all diesen Fällen legt er dem Zögling, den er an seiner Sache beteiligen, d. h. dessen Gefühl er mit Rücksicht auf die daraus zu erwartende Willensregung treffen will, ein Problem vor. Das findet auch statt, wenn im Unterricht ein Gegenstand gezeigt wird, der die Aufmerksamkeit des Schülers erwecken soll; denn das geschieht nur, um aus der Behandlung des Gegenstandes Erkenntnisse zu gewinnen, die eine Entscheidung des Schülers in sich schließen. In diesem Sinne haben wir ja die Erkenntnisbildung bisher aufgefaßt. Nun soll der Zögling an der Aufgabe, die ihm vorgesetzt worden ist, sofort seine Kraft erproben. Er möge beibringen, was er zur Sache weiß oder erfahren hat, und versuchen, ob er das Problem selbst lösen kann. Gelingt

*) Im 2. Bericht an Herrn von Steiger.

ihm eine Lösung sofort, so ist die erzieherische Vornahme vielleicht abgeschlossen; denn der Erzieher wird sich überzeugt haben, daß er etwas als Problem vorgesetzt hat, was ein solches für seinen Zögling gar nicht mehr ist. Indessen ist auch der Fall denkbar, daß nur ein dem Zögling schon vertrauter Ausgangspunkt für weitere, noch neue Enwicklungen gesucht worden ist. Doch würde in solchem Falle das Interesse des Zöglings nicht leicht zu erwecken sein; es ist daher zu raten, als Problem immer einen Gegenstand oder eine Lage zu wählen, die, wenn sie dem Zögling auch nicht unbekannt waren, doch von ihm noch nie so gründlich durchdacht oder durchlebt worden sind, daß ihm keine Frage, kein Wunsch vollständigerer Aufklärung mehr übrig bliebe. Die erste Stufe der pädagogischen Methode beabsichtigt demnach, den Zögling an einen neuen Gegenstand hinzuleiten und seinen Willen zum Ergreifen desselben aufzurufen. Diese Stufe schließt also zwei Akte in sich: der Erzieher stellt ein Problem, und der Zögling versucht sich an dessen Lösung. Diese Zweiseitigkeit jedes erzieherischen Schrittes ist von Wichtigkeit. Wir wollen ja das innere Leben des Zöglings anregen, nicht um es aus seinen Geleisen herauszureißen und für theoretische Fragen um ihrer selbst willen zu gewinnen. Der Zögling muß handeln; denn das ist das Wichtigste, was er zu lernen hat, und er muß die psychische Bewegung, die ein Gesetz seiner Natur ist, ganz durchmachen. Diese ist auf dem frühesten Standpunkt der Entwicklung nur ein Auffassen auf äußeren Reiz und eine Erwiderung auf diesen. Die pädagogische Form dafür ist das Problem und der sofort beginnende Versuch seiner Lösung durch den Zögling. Diese Zweiseitigkeit der pädagogischen Vornahmen wird auf jeder Stufe sich wiederholen. Daß sie zu gleicher Zeit eine Forderung der geistigen Gesundheit erfüllt, zeigt sich sehr leicht im Unterricht, dem nichts verhängnisvoller ist als das ungemessene Hinschütten von Lehrstoff, der die Spontaneität des Schülers niederdrückt. Wenn wir, um ein leicht übersichtliches Schema zu gewinnen, die erste Seite, in der der Erzieher vorangeht, mit dem Buchstaben A, die zweite, in welcher der Zögling hervortritt, mit B bezeichnen und weiterhin bemerken, daß die Art, wie in I B der Zögling zu dem neuen Problem sich stellt, grundlegend für die weitere Behandlung des Problems

ist, da nun der Erzieher weiß, wie der Boden im Innern seines Zöglings beschaffen ist, auf dem er weiterzubauen hat, so stellt die erste Stufe der pädagogischen Methode sich so dar:

I. Hinleitung: A. Problem; B. Grundlegung.

Nunmehr sprechen Wissenschaft, Kunst und Erfahrung mit dem Zögling. Was geschehen oder aufgefaßt werden soll, wird in deutlicher und eindringlicher Darstellung dem Zögling vorgeführt. Der vorausgegangene, grundlegende Akt wird Gelegenheit gegeben haben, Hindernisse und Fehler der Auffassung wegzuräumen; eine klare Vorstellung wird nun dem Zögling alles bieten können, was zur Beurteilung des Dargestellten erforderlich ist. Die Darstellung wird sich aber, gerade der Deutlichkeit und des Eindrucks wegen, auf einen einzigen Fall beschränken. Der Wissenschaft nun gilt der einzelne Fall als Zufall: er bedarf einer erweiternden Behandlung, damit das Gesetzmäßige an ihm hervortrete. In praktischen Dingen ist es nicht anders; die besondere Lage des Falles, die durch die Umstände herbeigeführten Modifikationen lassen dem Zweifel Raum, ob dieser Fall für den Zögling maßgebend sein könne: es muß daher in der nämlichen Weise eine erweiternde Durchführung folgen, welche die übrigen möglichen Fälle, die vielleicht dem Zöglinge infolge seiner individuellen Eigenheit näher liegen, auch herbeizieht, damit dieser das Gesetz als auch ihm geltend, das Verfahren als auch für ihn passend erkenne. Immer aber ist es die Aufgabe des Erziehers, den ersten Fall, den er darstellt, so zu wählen, daß er das Darzustellende in voller Deutlichkeit zeige und möglichst wenig von zufälligen Erscheinungen an sich trage, welche die weitere Behandlung zum voraus erschweren würden. Außerdem muß durch die Darstellung des normalen Falles der Zögling in die Lage versetzt werden, das Wesentliche in der Vergleichung mit anderen Fällen selbst zu erkennen; denn auch auf dieser zweiten Stufe der Methode muß der Zögling selbst tätig werden. Die Erkenntnisse, die er hier erwirbt, soll er sich ganz aneignen, als erarbeiteten geistigen Gewinn an sich nehmen und daraus Entscheidungen für, unter Umständen auch gegen sich ziehen. Die Fertigkeiten aber und die Gewöhnungen, zu denen dieser Akt ihn führt, sollen ebenso feste Formen seines Verhaltens

werden. Wir verzeichnen demgemäß als zweite Stufe der allgemeinen pädagogischen Methode das Folgende:

II. Darstellung: A. Normalfall; B. Erweiterung.

Was auf der zweiten Stufe erworben worden ist, dient zum Aufbau der inneren Welt. Diese bildet sich ganz allmählich; aber, der Art unserer geistigen Organisation gemäß, die in jedem Augenblick den Ausgleich des Bestandes an Vorstellungen verlangt, wird sich nicht das einzeln Angeeignete ruhig im Geiste aufhäufen lassen, einer späteren Ordnung oder Systematisierung gewärtig.*) Vielmehr muß der neue Besitz gleich in denjenigen Zusammenhang gestellt werden, der für jetzt möglich ist. Übersehen wir noch einmal den Weg, den wir bis zum Abschluß der zweiten Stufe zurückgelegt haben, so bemerken wir leicht, daß er stetig aufwärts ging vom Einzelnen und Konkreten zum Allgemeinen und Abstrakten. Nun aber ist mit dem Betreten der dritten Stufe die Höhe erreicht; wir steigen abwärts ins wirkliche Leben und legen das allgemeine Urteil, das wir gebildet haben, als Maßstab an das Einzelne, was an Kenntnissen und Übungen bereits im Zögling vorliegt. Der Weg, der nunmehr zu machen ist, würde, logisch betrachtet, der der Deduktion sein. Daß wir bisher induktiv vorgegangen sind, wollen wir bei späterer Gelegenheit, die dafür die geeigneten Argumente liefern wird, eingehend dartun. Die Deduktion stellt an die Spitze den allgemeinen Satz, die feststehende Regel. Demgemäß beginnen wir die dritte Stufe mit der Feststellung des nun gefundenen Ergebnisses als einer bindenden Anweisung oder einer wissenschaftlich gesicherten Tatsache, aus denen nun weitere Folgerungen gezogen werden. Diese Folgerungen sind praktischer Art auch da, wo es sich um Erkenntnisse handelt; denn wenn ich von der Höhe einer umfassenden Einsicht herab be-

*) Darum kann man den Rat vieler Pädagogen nicht billigen, die den Kindern vieles vorerst noch Unverständliche mitteilen, damit es von dem später erst sich entzündenden Licht des Verstandes aufgeklärt werde. Selbst Herbart hat dieses Verfahren gutgeheißen. „Die Lehrstunde", sagt er in seinem Vortrag über Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", „gebe das Begreifliche und stelle zusammen, was zusammen gehört: Zeit und Gelegenheit werden den Begriff nachbringen und das Zusammengestellte ineinanderfügen und -kitten." Herbarts Unterrichtsstufen gehen in der Tat auch so vor.

leuchte, was ich bisher an Kenntnissen gesammelt, so treffe ich eine wirkliche Entscheidung mit meinem Willen, und wenn ich nur zusammenfüge, was nun als innerlich zusammenhängend sich mir herausgestellt hat, so ist damit ein Neues in meinem Geiste geschaffen, das dem Einzelnen eine andere Zugehörigkeit, manchmal auch einen anderen Wert verleiht. Diese dritte Stufe stellt also zunächst ein Ergebnis fest, und dann verweist sie den Zögling an sich selbst: er muß nun sein Wissen oder sein Handeln unter das Licht und Gebot dieses Ergebnisses stellen, und so läßt sich diese dritte Stufe folgendermaßen formulieren:

III. Verarbeitung: A. Ergebnis; B. Einfügung.

Mit dieser dritten Stufe ist nun der Kreislauf, in dem das innere Leben des Menschen naturgemäß sich bewegt, abgeschlossen. Durch die Bestimmung aber, daß auf ihr das jeweils gefundene Ergebnis sogleich seine Stelle erhalten muß im Wissen und in der Lebensordnung des Zöglings, wird es erst möglich, daß die Arbeit des Erziehers, die in so viele einzelne Glieder zerfällt, als der Erzieher Gelegenheiten findet, seinen Zögling zu unterweisen, schließlich zu einem Ganzen sich zusammenschließt, zu einer umfassenden Weltansicht und zu einem eines zusammenstimmenden Handelns fähigen Charakter. Für den Zögling soll jedesmal ein Ganzes erreicht sein, wenn er von der Höhe des gefundenen Ergebnisses herabsteigt in die tiefer gelegene Gegend seines täglichen Lebens und seines bisherigen Wissens, und er soll dieses Gewinnes auch inne werden; denn aus dem freudigen Gefühl des Fortschritts entspringt der Entschluß zu einem entsprechenden Handeln. Ohne daher dem Zögling mit eins, zwei und drei vorzuzählen, was im Gang des methodischen Verfahrens jedesmal mit ihm vorgeht, soll er doch mit der Zeit eine Einsicht in die Natur und Zweckmäßigkeit des methodischen Vorgangs erhalten. Es wäre doch das Zeichen einer ergebnislosen Erziehung, wenn der Zögling schließlich nicht selbst das an sich tun wollte, was andere als durchaus notwendig so oft an ihm getan haben. Durch die Methode soll der Zögling nicht bloß erfahren, wie man zu einem gesicherten Wissen und einer vorwurfsfreien Lebensordnung gelangen kann; er soll die Gewohnheit und das Bedürfnis in sich ausgebildet haben, in der näm-

lichen Weise zu verfahren, wie es sein Erzieher getan hat und auf diese Weise, nachdem der Erzieher sich entbehrlich gemacht hat, sich fortan selbst weiter erziehen. Das wird umso sicherer zu erwarten sein, wenn die Methode seiner Erziehung immer die nämliche Richtung eingeschlagen hat. Ein Kritiker des Verfassers*) hat diese Möglichkeit bezweifelt; so möge hier die Notwendigkeit der Sache betont werden. Hat diese Methode in der Tat nur die natürliche Entwicklung des menschlichen Wesens nachgebildet, so muß in dem Verhalten des Erzogenen und in seinem Bemühen, das Werk seiner Erziehung fortzusetzen und zu vollenden, das Bild dieser Methode sich wieder erblicken lassen.

Die Methode wird nicht eintönig werden; denn ihre Anwendung wird sie in so mannigfaltigen Formen zeigen, daß nur der Erzieher sich immer bewußt bleiben kann, daß er zwar Tag für Tag andere Gegenden durchwandert, aber die Richtung seines Weges von Anfang an beibehalten hat. Es ist nun die Frage, ob in allen Fällen der Geist der Methode leicht festgehalten werden kann. Wäre das nicht so, so müßte auf einen Fehler in der Konstruktion derselben geschlossen werden. Es ist daher notwendig, mit der allgemeinen pädagogischen Methode die verschiedenen Arbeitsgebiete der Erziehung zu begehen, um so die letzte Probe auf ihre Richtigkeit zu liefern. Denn es ist ein Widerspruch in sich, wenn, wie das heute häufig geschieht, eine Methode empfohlen wird mit dem Zusatz, man müsse sie aber mit Verstand anwenden, d. h. unter Umständen von ihr absehen. Eine Methode, die man dann mit Verstand gebraucht, wenn man sich ihrer nicht bedient, muß unverständig sein. Auch die gegenwärtig von uns entwickelte Methode muß ohne weiteres verworfen werden, wenn in einem wesentlichen, nicht durch unrichtige Auffassung eines Zweckes an sich ungehörigen Falle ihre Anwendung unmöglich oder doch bedenklich erscheint.

---

*) O. Meßmer, Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode. 1905. S. 179.

6. Die Methode der organischen Fertigkeiten.

Jede pädagogische Methode, die ihren Gang sich nicht von der Natur vorzeichnen läßt, steht in Gefahr, ganz unmethodisch zu werden, denn das erste Prinzip, dem die Methode zu folgen hat, befiehlt ihr, in die von der Natur begründeten Entwicklungen einzutreten und sie weiterzuführen. Solche sollen also zunächst hier aufgesucht werden für die Bildung der organischen Fertigkeiten.

Die Kinder sind neugierig. Die Natur will den Kreis ihrer Wahrnehmungen und Erfahrungen stetig erweitern; die Kinder haben darum das Bedürfnis hinauszugehen und die Dinge ihrer Welt auf sich wirken zu lassen. Dem gehe der Erzieher nach, dessen Aufgabe es nur ist zu wählen, was unter den zahlreichen Erscheinungen und Gegenständen, die dem Kinde, zumal in der kultivierten Welt, entgegentreten, ihm bekannt werden soll. Diese Gänge in die Welt hinaus entwickeln auch die Kraft und Leichtigkeit der Glieder und üben die Auffassungskraft der Sinne. Vielleicht ist diese Methode, dieser Gang der Bildung den Erziehern zu einfach; aber die Wohltaten, die aus solcher Berührung mit Natur und Welt hervorgehen, sind unschätzbar und zahlreich. Der Leib bedarf in den ersten Kinderjahren noch keiner anderen positiven Pflege, und auch in späteren Jahren zeigen sich Wanderungen im Freien als eine treffliche Übung der leiblichen Kraft und Fertigkeit. Besonders den Erziehern der weiblichen Jugend seien sie ans Herz gelegt. Unser Schulturnen ersetzt diese Betätigung der jugendlichen Bewegungslust nicht, so vortrefflich es auch ist für die Ausbildung einzelner Muskelsysteme; auch entspricht es der natürlichen Entwicklung nicht, daß Leibesbewegung und Geistesregung schon in so früher Zeit voneinander getrennt werden. Begierig saugen die Kinder die Eindrücke in sich, die die Natur ihnen darbietet, und zu mancherlei Fertigkeit, mit den Dingen umzugehen, gibt ein Gang ins Freie Veranlassung. Ebenso werden die Sinne gestärkt zu klarer und rascher Auffassung. Menschen, die sich viel in der freien Welt bewegen, sehen die Dinge früher als die stuben-

gewöhnten, und sie beobachten sie genauer. Sinnenübung ist aber die wichtigste Grundlage der geistigen Bildung und hat selbst auf das Gemüt einen bestimmten Einfluß, abgesehen von der größeren Frische und heiteren Beweglichkeit, die der Umgang mit der Natur und der natürliche Wechsel zwischen Aufnehmen und Verarbeitung der Vorstellungen verleiht. Die im Jahre kaum mehr als einmal zur Ausführung gelangenden Schulausflüge, die dem Lehrer auch Gelegenheit geben sollen, den Schülern näher zu treten, und die lehrplanmäßigen Spielstunden sind ein ärmlicher Ersatz für jene regelmäßigen Gänge ins Freie.

Was die Sinne aufgenommen haben, stirbt nicht wieder ab, sondern lebt weiter als Vorstellung. Die Bildung der Vorstellungen ist die nächste Gegenwirkung unseres Innern gegen die Eindrücke, die ihm durch die Sinne vermittelt worden sind. Die erste Form dieser Reaktion besteht, wie bei früherem Anlasse schon bemerkt worden ist, in einer Wiederholung des Vorgangs, der bei der Aufnahme des Sinneneindrucks sich vollzogen hat. Die Wahrnehmungen werden Bilder, und diese Bilder werden wieder nach außen geworfen, „vorgestellt". Ist bei diesen Eindrücken das Gefühl in höherem Grade erregt worden, so finden Erwiderungen durch körperliche Akte statt. Auf diesem Wege entsteht die Sprache, die nun für die innere Bearbeitung der Vorstellnngen von hervorragender Bedeutung ist. Nur denke man hier noch nicht an diejenigen Seiten der Sprache, mit denen die Schulgrammatiken einseitig genug das Wesen derselben darzustellen glauben. Zunächst handelt es sich nur um die Benennung der Dinge. Diese sind für das Kind vorerst wirkliche Namen, Eigennamen, wenn man so will. Aber es werden bald andere Vertreter schon benannter Dinge vor die Sinne der Kinder treten. Dadurch wird der Geltungsbereich des Namens erweitert, der nun zur Bezeichnung mehrerer Dinge dient, während zu gleicher Zeit eine Art elementarer Abstraktion stattfindet, indem von den Verschiedenheiten, die zwischen den einzelnen Erscheinungen bemerkt worden sind, abgesehen wird. Es werden ferner, aber erheblich später, die Merkmale der Dinge von ihnen abgelöst, am frühesten vielleicht die Farben. Kinder üben sich gern im Aufzählen von Gegenständen, welche die nämliche Farbe haben. Unterdessen wächst der Wortschatz, der über-

dies immer umgewertet wird. Die erste Auffassung der Dinge ist maßgebend für den Begriff, den das Kind mit dem ihm mitgeteilten Namen verbindet. Nach und nach wird dieser Begriff gereinigt und schärfer bestimmt, und diese Arbeit lockert die frühere Verbindung und setzt eine neue an deren Stelle. Der Erzieher braucht in dieses Geschäft, das die Kinder aus innerem Drange besorgen, nur so weit einzugreifen, daß er Stoffe und Benennungen mitteilt. Aber sein Zögling will auf dieser Stufe seiner Entwicklung immer Neues, mehr als jenem immer gut scheinen mag. Es kommt das Alter, in dem die Kinder unaufhörlich fragen, ohne auf die Antwort, wenn eine solche möglich ist, großes Gewicht zu legen. Bald fangen sie das Wort warum? auf; aber das geschieht nicht aus einem logischen Bedürfnis, sondern infolge des häufigen Vorkommens des Wortes in der Sprache der Erwachsenen und der emphatischen Betonung, mit der es ausgesprochen wird. Das Fragen der Kinder ist in der Tat eine Bewegung ihrer geistigen Glieder, so zwecklos wie das Spiel ihrer leiblichen Gliedmaßen und von der Natur ebenso zweckvoll eingerichtet.

Ebenso natürlich ist der Drang der Kinder zur plastischen Darstellung der Dinge, die sie in ihrer nächsten Umgebung häufig sehen und die in irgendeiner Weise ihr Gefühl beschäftigen. Es ist kaum begreiflich, daß die Erzieher diesem Bedürfnisse nicht nachkommen; aber man ist eben nicht gewohnt, die Erziehung aus den natürlichen Regungen des kindlichen Wesens heraus zu entwickeln. Zwar hat die bildende Kunst von jeher Zugang in die Schulerziehung erhalten; aber man hat in eigentümlicher Verkennung oberster pädagogischer Grundsätze den Sprachunterricht mit grammatischen und den plastischen Unterricht mit räumlichen Abstraktionen begonnen. Neuerdings ist man, und dafür gebührt ein großes Verdienst Konrad Lange, von diesen zurückgekommen und hat den Kindern sogenannte Lebensformen, einfache Gegenstände aus ihrer täglichen Umgebung zum Nachzeichnen vorgestellt. Aber das Zeichnen ist eben selbst noch eine Art von Abstraktion, die gerade bei der Darstellung des Körperlichen große Schwierigkeiten veranlaßt. Man folge doch der natürlichen Entwicklung der Kunst und des kindlichen Kunstsinnes und lasse diese Gegenstände in plastischer Masse nachbilden, in Ton, Wachs, Plastilin. Diese Stoffe ermög-

lichen jede Art der Korrektur und weiteren Bearbeitung. Die letztere besteht darin, daß man, indem man das Nachbild mit dem Urbild vergleicht, Maß und Gestalt der Gegenstände bespricht, wodurch man allmählich zur Linie und zur Flächendarstellung des Körperlichen kommt. Auch die ersten perspektivischen Ansichten, über die man im elementaren Zeichnen der Lebensformen sich und die Kinder hinwegtäuscht, werden dann leicht gewonnen.

Vom Messen gelangen wir unmittelbar zum Zählen. Die Zahl ist in der naiven kindlichen Auffassung zuerst nur ein Merkmal des Dinges: drei Kinder, vier Stühle sind logisch für sie nichts anderes als große Kinder und grüne Stühle. Daraus läßt sich ableiten, daß die räumliche Auffassung der Zahl den pädagogisch richtigen Ausgang der elementaren Bekanntschaft mit dem Zahlensystem bildet. Nach und nach aber lösen sich die Zahlen von den Dingen, und es bildet sich langsam die kurze Zahlreihe, über die die Kinder verfügen. Man zählt oft in den Spielen; dieser Anlaß zur Übung im Zählen müßte aber eifriger benutzt werden.

Vielfache Berührung mit den Dingen, Darstellung derselben durch die Sprache und die räumliche Abbildung und im Anschlusse daran das Messen und Zählen bilden demnach die elementaren Vorübungen für die organischen Fertigkeiten, und da diese aus der natürlichen Entwicklung des Kindes hervorgehen, muß in der Art, wie sich diese vollzieht, die Richtung für die später eintretende fachmäßige Ausbildung der organischen Fertigkeit und für die Methode derselben gegeben sein. Wir sehen nun deutlich ein lebhaftes Hindrängen zur Erfassung der Dinge, die vom Erzieher wohl vor die Sinne gestellt werden können, die aber das Kind sofort zur Betätigung seiner geistigen Kraft reizen. Diese zeigt sich in fortgesetzten analytischen Akten, in erweiternder Betrachtung verwandter Dinge und in einfachen Abstraktionen, durch welche allgemeine Anschauungen sich ausbilden. Ähnlich tritt die natürliche Neigung, das Erschaute auch äußerlich darzustellen, sehr früh auf als eine deutliche Wirkung des psychischen Kreislaufes, der ursprünglich Eindrücke von außen in gleicher Weise erwidert. Darin liegen die Grundzüge unserer allgemeinen Methode in deutlichem Grundrisse vorgezeichnet.

Bei der auf diese Elemente sich aufbauenden fachmäßigen Ausbildung der organischen Fertigkeiten gehen wir nun, wie schon erörtert worden ist, vom Standpunkt der Kunst aus. Dadurch erhalten wir Veranlassung, unsere ästhetischen Anschauungen in Kürze darzulegen.

Die Kunst ist Darstellung der inneren Welt des Menschen. Ist demnach ihr Ursprung rein geistig, so sind doch ihre Mittel dieser wirklichen Welt entnommen. Das Schöne als Produkt der Kunst besteht in der vollständigen Vereinigung der beiden Seiten, von denen aus diese wirkt, in dem restlosen Ausdruck eines schöpferischen menschlichen Gedankens durch die der Natur entnommenen Mittel. Ein Naturschönes gibt es demnach eigentlich nicht. Was wir schön nennen, ist es nur durch unsere Gedanken. Wir nennen eine Gegend freundlich oder unfreundlich; aber sie ist weder das eine noch das andere: wir sehen das Freundliche oder Unfreundliche in sie hinein infolge von Vorstellungsassoziationen, welche der Anblick in uns hervorruft. Was der Natur oder in der Natur schön sein könnte, das wissen wir gar nicht; wir erkennen es als solches nur an, weil es seinem Zwecke entspricht, den wir in unseren Gedanken gebildet haben. Wir lassen deshalb gerade in der Kunst gewisse fast gewaltsame Korrekturen des Natürlichen eintreten. Korrekturen solcher Art sind die sogenannten Stilisierungen, das in räumlichen Proportionen disponierte Ornament. Die Natur berechtigt uns nicht, derartiges, das unserem Schönheitsgefühl vollständig entsprechen kann, schön zu nennen. Da nun aber die Naturdinge Mittel der künstlerischen Darstellung sind und das nur insofern sein können, als sie einen menschlichen Gedanken aussprechen können, müssen wir in sie selbst einen unserer Gedanken hineinlegen, und zwar einen Zweckgedanken; denn durch einen solchen wird uns das Ding erklärbar und für unsere Zwecke tauglich. Das Schöne an den Naturdingen fällt daher zusammen mit dem nach unserer Auffassung Zweckmäßigen. Diese Definition ist für die Erziehung von Wichtigkeit, und wir kommen auf sie sogleich zurück.

Die Kunst ist schöpferisch. Kann nun aber schöpferische Gestaltung, künstlerische Produktion ein Ziel der Erziehung sein? Man wird das schon deshalb in Abrede stellen, weil zur ästhetischen Produktion ein individuelles Talent erforderlich ist,

das sich selten findet. Der Künstler spricht die Weltansicht seiner Zeit aus; seine besondere Begabung und sein besonderes Verdienst beruht darin, daß er für die Gedanken seiner Zeit die geeigneten Ausdrucksmittel findet. Diese erscheinen ihm wie durch eine Inspiration in einem Augenblick gesteigerter geistiger Kraft; sein Werk steht dann vor seinem geistigen Auge als ein vollendeter Ausdruck des Gedankens. Nun aber kommt eine Zeit sehr äußerlicher und mühevoller Arbeit, die aus jener Inspiration heraus immer noch belebt werden muß, aber doch die nüchternste Besonnenheit erfordert. Wenn das Auge des Dichters bei Shakespeare in holdem Wahnsinn rollt, so kann das im Augenblicke der Inspiration geschehen sein; Shakespeare selbst arbeitete seine Gedanken in gefaßtester Ruhe aus. Von diesem Verhältnisse zur Kunst kann für uns keine Rede sein; aber es gibt ein anderes, das ihr nahe genug tritt, das der Reproduktion. Diese ist geistig oder technisch. Bloß geistig ist sie bei dem, der ein Musikstück nach einer Partitur in sich aufnimmt, beim Zuhören im Theater, beim Betrachten eines Bildes. Technisch ist die Reproduktion eines Musikstücks durch einen Virtuosen, der Vortrag eines Gedichtes, die Wiedergabe eines Bildes durch einen Maler. Jene ist nach dem Verhältnis, in dem der produktive Künstler zu seinem Werke sich befindet, die innigste Beziehung zur Kunst; aber sie erfordert ein so durchgebildetes Verständnis, eine so große praktische Vertrautheit mit den Darstellungsmitteln der Kunst, wie sie sich fast nur beim produktiven Künstler findet. Dagegen wirkt die technische Reproduktion um so lebhafter auf das Gefühl, weil die wirkliche Darstellung des künstlerischen Gedankens durch die der betreffenden Kunst eigentümlichen Mittel die Auffassung vertieft und die sinnliche Seite des Kunstwerks lebhaft hervortreten läßt. Wir werden im folgenden daher nur von der reproduktiven Kunstätigkeit reden; doch wird uns die Methode selbst über diesen Standpunkt hinaus zu produktiven Versuchen führen. Wesentlich ist bei aller erzieherischen Kunstübung, daß sie die Jugend einführt in die großen Gedanken der Zeit, die das Kunstwerk in einer allgemein verständlichen Sprache darstellt, und daß der gestaltende Drang, der in jedem Menschen lebt, sich ganz entfalten kann.

Dieser Drang offenbart sich zunächst im kindlichen Spiel, auf dessen Eigenschaft als Selbstdarstellung im dritten Abschnitt dieser Schrift schon hingewiesen worden ist. Wenn nun das Leben vom Manne fordert, daß er an der Zeit und ihren Aufgaben sich beteilige, indem er seiner Weltanschauung Ausdruck gibt, wenn das Ziel aller Erziehung darin gefunden werden muß, daß der von der Erziehung der Gesellschaft zurückgegebene Mensch innere Gestalt in äußerer Betätigung zeige, sich also selbst darstelle, so zeigt sich eine Erziehung, die das Leben des Zöglings nicht zu praktischen Gestaltungen kommen, sondern den Zögling wesentlich in rezeptivem Zustand verharren läßt, als Unterbrechung einer natürlichen Entwicklung, die durch das Spiel der Kinder begonnen und begründet ist und im praktischen Verhalten des erzogenen Mannes ihr Ergebnis darstellen müßte. Daraus geht die große Bedeutung der Kunst für die Erziehung und ihr Recht hervor, durch die ganze Erziehungszeit hindurch die Form des Lebens bestimmen zu helfen, das der Erzieher dem Zögling bereitet.

Welchen Künsten wird die Erziehung nun gestatten, in den Kreis ihrer Geschäfte einzutreten? — Wenn wir produktive Künstler ausbilden wollten, müßten wir hier zunächst die besonderen Anlagen der Kinder erkunden und danach eine Wahl treffen. Davon ist aber keine Rede; eine gewisse Begabung hat jedes gesunde Kind für jederlei Art ästhetischer Auffassung und entsprechender reproduktiver Übung. Es ist auch nicht nötig, daß alle Künste, wie sie aus einem ursprünglich gemeinsamen Stamme nach und nach sich entwickelt haben, der Erziehung dienstbar gemacht werden. Doch soll in Leibeskunst, in plastischer und musischer Kunst jedes Kind geübt werden. Gegen die künstlerische Erziehung des eigenen Leibes könnte das Bedenken erhoben werden, daß sie eine Veranlassung zur Eitelkeit werden dürfte. Wir haben aber schon gesehen, daß dem menschlichen Leibe gegenüber die Kunst ein anderes Verhältnis einnimmt als zu den übrigen natürlichen Dingen, aus welchen sie ihre Kunstwerke gestaltet. Dem menschlichen Leibe kann sie keine anderen Zwecke unterlegen als diejenigen, die sein natürliches Leben bestimmen. Es handelt sich daher auch in der Leibeskunst nur um Entwicklung des menschlichen

Organismus nach den in ihm waltenden Gesetzen, also um die nämliche strenge und allseitige Ausbildung des Leibes, welche die Gymnastik zu ihrer Aufgabe machen muß. Diese Aufgabe, der die Griechen im ästhetischen Sinne nachgekommen sind, ist von der modernen Turnkunst, weil ihr Ausgangspunkt die Wehrhaftmachung der Nation war, eine Zeitlang eingeschränkt, aber eigentlich nie vergessen worden; sie hätte sonst wenigstens den Reigenspielen keine Aufnahme in ihre Lehrpläne gewähren können. Zur plastischen Kunst rechnen wir auch Malen und Zeichnen, zur musischen Gesang und Poesie. Indessen ist es uns bei dieser Klassifikation nicht um die Einführung neuer Bezeichnungen, sondern um eine bequeme Übersicht über die in Frage kommenden Gebiete zu tun.

Wir versuchen nun, die Bildung der organischen Fertigkeiten für die Hauptgebiete der künstlerischen Betätigung nach der aufgestellten allgemeinen pädagogischen Methode durchzuführen.

Die Hinleitung hat auch bei den Fertigkeiten den Sinn, daß dem Zögling eine einzelne Aufgabe vorgelegt werde; denn wer in einer Sache „fertig" werden will, muß an vielem Einzelnen sich versucht haben. Die Aufstellung des Problems ist aber bei den Künsten eine noch wichtigere Aufgabe, weil die Organe zur Ausführung ganz bestimmter einzelner Leistungen noch nicht durchgebildet sind, vielmehr eine genaue Zuordnung der für diese geeigneten Teile des Organismus erst durch die Übung selbst erreicht wird. Zuerst jedoch muß der Zögling genau sehen, was von ihm verlangt wird. Die Problemstellung geschieht also durch Vormachen und, wenn dadurch die Aufgabe noch nicht klar genug geworden ist, durch Beschreibung der einzelnen Akte, die auch abgesondert voneinander gezeigt werden können. Die Kunst des Lehrers wird darin bestehen, daß er mit der neuen Übung, die er einleitet, nicht zu viel Neues auf einmal gibt und verlangt; die Lehrgänge in den Fertigkeiten müssen besonders genau abgestuft sein. Pestalozzi hat versucht, auch die Kunstfertigkeiten auf die einfachsten Elemente zurückzuführen. Der Versuch ist aber nicht durchgeführt worden; dieses „Elementarisieren" ist hier fast ein Ding der Unmöglichkeit. Man kann nicht stoßen, heben, schlagen ohne einen Gegenstand, an dem diese Tätig-

keiten ausgeführt werden müssen; mit dem Gegenstande sind aber sofort auch die verschiedenartigsten Modifikationen der Tätigkeit von selbst gegeben. Man kann also nur „eingekleidete Aufgaben“ geben, und diese fordert die Pädagogik hier mit dem gleichen Rechte, mit dem sie im Unterricht die losgerissenen Formen als Ausgangspunkt der Unterweisung ablehnt. Die Welt stellt uns komplexe Dinge und verwickelte Aufgaben vor Augen; nun muß die Erziehung die Analyse eintreten lassen. Ist die Aufgabe gestellt und begriffen, so soll der Zögling sich sogleich an der Lösung versuchen. Das geschieht in dem grundlegenden Akt, der noch auf der ersten Stufe den Zögling an der begonnenen Arbeit beteiligt. Dabei wird sich bald zeigen, ob der letztere das Problem richtig aufgefaßt hat. Ferner wird der Erzieher die Schwierigkeiten und Hemmnisse wahrnehmen, welche der Organismus des Lernenden der neuen Leistung entgegenstellt. Sind diese Schwierigkeiten sehr groß oder ist infolge zufälliger Umstände die Auffassung der Übung nicht gelungen, so sprechen die Lehrer der Künste gleich von mangelhafter Begabung; es wäre ihre Pflicht, die nur zufälligen Hemmnisse aus dem Wege zu schaffen. Dazu ist aber eine genaue Kenntnis der physiologischen Umstände erforderlich, unter denen die Leistung zustande kommen muß, und diese fehlt sehr häufig. Man denke an die oft überraschenden Hindernisse, mit welchen der Unterricht in musikalischen Instrumenten bei den Anfängern zu kämpfen hat, und die zahlreichen Fälle unzweckmäßiger Gesangsübungen, die zum Verderb der Stimme führen. Demosthenes wäre wohl gar kein Redner geworden, wenn er nicht den bekannten Aussprachefehler rechtzeitig erkannt und in zweckmäßiger Weise beseitigt hätte. Dieser methodische Akt muß den Grund legen für die weitere Behandlung der Aufgabe; daher muß man, wenn es nicht gelingt, die besprochenen Schwierigkeiten so weit zu heben, daß die Leistung, wenn auch mit schwacher Kraft, doch im wesentlichen richtig bewerkstelligt wird, die Übung abbrechen: das Problem war dann unrichtig gestellt, und der Lehrer muß weiter zurückgreifen. Indessen muß man mit dem Versuche zufrieden sein, wenn die Organe nicht ganz widerstreben und der Zögling die Hoffnung späteren Gelingens nicht gleich wieder aufgibt.

Nun muß die geforderte Leistung einmal zu korrekter *Darstellung* gelangen. Da es sich um die Begründung einer Fertigkeit handelt, muß der Zögling selbst die Darstellung versuchen. Der Lehrer muß aber darauf bedacht sein, dafür den *normalen Fall* auszusuchen, der den Sinn der Aufgabe deutlich zeigt, der technischen Ausführung aber nicht zu viele Schwierigkeiten bereitet. Das Beispiel des Lehrers tritt aber auch hier aufklärend und helfend ein, bis die Leistung korrekt ist. Mehr ist auf dieser Stufe überhaupt nicht zu verlangen. Dilettanten sind mit der leidlich korrekten Darstellung in *einem* Falle des Vorkommens zufrieden; der Künstler erstrebt Sicherheit für alle Möglichkeiten und erwirbt dadurch erst sich das rechte Verständnis des Ausdrucksmittels, um das es sich handelt. Dem elementaren Unterricht, von dem hier gesprochen wird, ist aber einzuschärfen, daß er die Elemente mit derselben Umsicht und Beharrlichkeit durchüben muß, die sich der Künstler zum Grundsatz macht. Es ist also auch für die organischen Fertigkeiten nach der korrekten Darstellung des normalen Falles eine *Erweiterung* erforderlich, die alles das umfaßt, was man die „technischen Zufälle" nennen kann. Die Organe versagen, was sie in einem Falle geleistet haben, vielleicht in einem anderen, anders gearteten. Die neue Lage, in der die Leistung wiederholt werden soll, kann Schwierigkeiten bereiten, weil sie mehr Kraft fordert oder den Organen weniger Zeit und Leichtigkeit gewährt, sich für die Hervorbringung des durch die Umstände scheinbar Geänderten einzustellen. Eine gymnastische Übung, die eben noch gelungen ist, weil sie aus ruhiger Lage und mit genauer Berechnung der aufzuwendenden Kraft ausgeführt wurde, mißglückt, wenn in geänderter Lage ein Teil der letzteren schon verbraucht oder wenn sie an ruhiger Entwicklung gehindert ist. Eine Tonleiter, die auf der zuerst gewählten Tonika ohne Schwierigkeit gespielt wurde, wird auf einer andern nur in langsamerem Takt und geringerer Geläufigkeit zustande gebracht. Ein Gegenstand, den der Zeichner ganz befriedigend dargestellt hat, erscheint weniger getroffen in anderer Beleuchtung oder geänderter Perspektive. Dieser Stelle der Methode entsprechen die Hilfsmittel, die in der Musik „Etüden", in der bildenden Kunst „Studien" heißen. Diese müssen sehr mannigfaltig und gut abgestuft sein; der einsichtige Lehrer weiß aber, daß er für jeden seiner Schüler

diese Übungen anders anordnen muß. Das mechanische Durchmachen derselben führt oft dazu, daß fehlerhafte Techniken und schlechte Gewöhnungen entstehen, mit denen der Zögling über die Schwierigkeit hinweggleiten will. Wenn hier Geduld und Beharrlichkeit besonders notwendig sind, so ist doch stärkere Ermüdung zu vermeiden, die zu den nämlichen Fehlern führt, da ermüdete Organe für die richtige Ausführung die erforderliche Kraft nicht mehr besitzen. Man macht auch die Erfahrung, daß, was nach längerer Übung nicht hat gelingen wollen, nach einer angemessenen Pause fast von selbst gelingt. Sobald also, bei übrigens gutem Willen des Zöglings, seine Leistungen sich verschlechtern, stelle man die Übung ein. Übrigens kann der Unterricht in den Fertigkeiten auch auf längere theoretische Ausführungen nicht verzichten.*) Die zweckmäßig geleitete Praxis schafft Verbindungen zwischen den einzelnen ausführenden Organen, die dadurch sich „Organgedächtnis" und eine immer größere Geläufigkeit und Leichtigkeit aneignen. Damit wird aber zugleich die ästhetische Einsicht vertieft, wenn diese Seite der Kunstübung nicht so vernachlässigt wird, wie es infolge des Virtuosentums manchmal der Fall ist. Da die von uns befolgte Methode ebenso in der Erkenntnisbildung gebraucht wird, sind die Übergänge von der praktischen Übung zur theoretischen Unterweisung kaum merklich.

Das Ergebnis des so gestalteten Unterrichts muß die verständnisvolle Wiedergabe, der sinnentsprechende Vortrag des Behandelten sein; denn die dritte Stufe des Unterrichts soll zeigen, daß der Zögling das Wesen der Sache erfaßt hat. Hier können infolge dessen einzelne Gestalten oder Motive nicht genügen, auch die Studien und Etüden nicht; vollständiges Durchdringen des Gegenstandes wird nur bewiesen durch die zusammenhängende Leistung, in der das nun Erlernte zum entsprechenden Ausdruck gelangt. War die Darstellung runder Körper Aufgabe des vorangegangenen Unterrichts, so werden jetzt runde Formen im Zusammenhange mit andern darzustellen sein. Hat der Musikschüler sich mit sogenannten Passagen beschäftigt, so wird er

*) Paul Meyerheim erzählt (Deutsche Rundschau. Jan. 1906), Adolf Menzel habe, wenn ihm an einer Skizze ein Teil nicht gefiel, diesen sofort ein paar Male in größerem Maßstab auf das nämliche Blatt gezeichnet: er nannte dies „einen Gegenstand durchräsonnieren".

seinen Fortschritt in der Wiedergabe eines Musikstückes zeigen, in dem solche untermischt mit ruhenden Akkorden und freieren Tongestalten vorkommen. Ist die Ausführung des Portamentos eingeübt worden, so wird der Schüler seine Technik und sein Verständnis an einem Gesangstück darlegen, das zu dieser Art des Vortrags da und dort Gelegenheit gibt, aber auch Stellen enthält, wo das geübte Verständnis die Anwendung derselben verbietet. Ist im Anfang der zweiten Unterrichtsstufe der Standpunkt des Dilettanten erreicht, so darf diese nach dem Prädikat des Künstlerischen streben. Man würde aber dem Vortrage, der hier erreicht wird, wohl nur das Lob der „akademischen“ Leistung zugestehen, wenn nicht noch die freie Verwendung des Gelernten hinzukommt. Diese fordert der letzte Akt der Methode, durch den das Ergebnis des Unterrichts in seinen naturgemäßen Zusammenhang eingefügt werden soll; denn diese Einfügung bezweckt die vollständige Aneignung des Erlernten durch den Zögling, der nun darüber soll verfügen können. Diese Forderung scheint, da wir nicht Fachunterricht erteilen, sondern allgemein bildenden, sehr hoch zu sein; aber der Unterricht hat sie sogar in den öffentlichen Schulen gestellt. Die Komposition von Ornamenten nach gegebenen Motiven gilt seit langer Zeit als eine gewöhnliche Leistung des Zeichenunterrichts in den Schulen, und heute lassen manche Lehrer die sieben- und achtjährigen Zeichenschüler schon vollständig freie Darstellungen aus dem Leben oder nach erzählten Stoffen versuchen. Über die letzteren ist freilich ein abschließendes methodisches Urteil noch nicht gesprochen; aber sie beweisen immerhin, daß produktive Versuche in plastischer Kunst das Maß des im allgemein bildenden Unterricht Erreichbaren nicht übersteigen. Daß in der Musik solche Versuche nicht gemacht werden, ist bei dem Zustande dieses Unterrichts in den Schulen, die sich selbst vor der der ganzen Welt verständlichen Notenschrift scheuen, leicht erklärlich. Schwerer läßt sich erklären, daß so viel Unterricht in musikalischen Instrumenten und im Singen erteilt wird ohne Kenntnis der Akkorde und der durch sie sich hindurchziehenden Stimmenbewegung. Im Turnen läßt man die Schüler selbst Übungen zusammenstellen. Eine freie Anwendung der in der Leibeskunst erlernten Formen und zugleich eine erfreuliche Probe guter Bildung im Leiblichen und

im Sittlichen wäre ein freies und ungezwungenes, aber bescheidenes Auftreten der jungen Leute in der Gesellschaft. Es gäbe also Gelegenheiten genug für einen richtigen Abschluß der methodischen Behandlung in den organischen Fertigkeiten, womit zugleich ein Anfang einer noch höheren Kunstübung durch Versuche der Produktion gemacht wäre; aber es müßte dem Kunstunterricht zuerst im Bewußtsein der Zeit und in der Anschauung der Erzieher eine sicherere Stellung bereitet werden. Damit wäre auch der Handfertigkeitsunterricht, der jetzt die Schulen mehr stört als fördert, in den richtigen Zusammenhang gebracht. Der freien Produktion nahe stehen die Darstellungen aus dem Gedächtnis; das Gedächtniszeichnen ist sogar ganz unentbehrlich, wenn der Zeichenunterricht nur den handgreiflichsten praktischen Bedürfnissen genügen will. Übungen darin müßten ihre Stelle auch am Abschluß der dritten Unterrichtsstufe finden.

Das zu Anfang unserer Erörterung aufgestellte Prinzip der inneren Einheit der Erziehung veranlaßt an diesem Punkte die Frage, ob die Bildung der organischen Fertigkeiten auch auf die anderen Gebiete der Erziehung hinüberwirke und ob ein solches Übergreifen durch die befolgte Methode gefördert werde. Darauf ist folgendes zu erwidern:

1. Der häufige und innige Verkehr mit der Natur, den die Methode verlangt, bildet die Grundlage, auf der die Erkenntnisbildung aufgebaut werden muß. Damit wird zugleich die strenge und geordnete Gedankenzucht vorbereitet, welche eine der wichtigsten Bedingungen der sittlichen Bildung ist. Davon wird an der einschlägigen Stelle gehandelt werden.

2. Die Bildung des Leibes ordnet die Organe desselben dem Geiste unter. Die Auffassung der organischen Fertigkeiten als Mittel der Kunstbildung verhütet aber die einseitige Pflege leiblicher Kraft und Gewandtheit für lediglich praktische Zwecke, obwohl diese auch bei der ästhetischen Zwecksetzung nicht vernachlässigt werden.

3. Anderseits ist die Einwirkung auf das Gefühl als den seelischen Urgrund, aus dem der Wille die Kraft zur Tat schöpfen muß, durch kein Mittel mit der durchgreifenden Gewalt zu erreichen, die der Kunstübung eigen ist. Wird aber das Gefühl nicht in Anspruch genommen für die höheren Zwecke, so wird es den niedereren, die sich immer geltend machen

werden, immer mehr dienstbar werden und für Edleres sich schwerer gewinnen lassen. Zur vollen Entwicklung des ganzen Menschen gehört aber die Bildung des Gefühls umso mehr, da die der Erziehung obliegende Beschäftigung desselben durch die Kunstübung den psychischen Kreislauf jeweils ganz durchführt, insbesondere auch das Gefühl des Gelingens einer geordneten Tätigkeit erzeugt, das die Erziehung sonst nur in seltenen Fällen zustande bringen kann.

4. Fertigkeit zu allen möglichen praktischen Verrichtungen erstrebt die Erziehung immer wohl nebenher. Sie hat sittlichen Wert, weil der Mensch, der in der Verrichtung seiner täglichen Geschäfte häufig mit widerwilligen und unfähigen Organen zu kämpfen hat, an der Ausführung wichtiger Zwecke gehindert werden, jedenfalls aber Lust und Stimmung für sie verlieren kann. Man muß aber aus dem gelegentlichen Unterricht, der hier helfen soll, einen regelmäßigen und geordneten machen. Damit reiht er sich unter die Veranstaltungen, die wir vorher schon im Auge gehabt haben.

---

7. Die Methode der Erkenntnisbildung.

Für die Bildung der Erkenntnis ist die wichtigste Vorarbeit geschehen durch die Bildung der organischen Fertigkeiten. Sie hat reichen Stoff herbeigeschafft zur Aufnahme durch die Sinne, die dadurch geübt und geschärft werden und ein reiches geistiges Leben entfachen. Die Gestaltungen aber, die nun im Geiste des jungen Menschen entstehen, sind nicht einfache Abbilder der äußeren Dinge; sie sind nicht einmal reine Reflexe der Erscheinungen, die die Sinne überhaupt aufzufassen vermögen. Vielmehr ist ein analytischer Akt die Folge der ersten Berührung des Geistes mit den Dingen. Meistens zieht zunächst nur ein Merkmal den zu seiner Auffassung geeigneten Sinn an, und dieses verbindet in der Vorstellung sich mit einer hier niedergelegten ähnlichen Wahrnehmung: die durch solche Syn-

these entstandene neue Vorstellung wird nun dem Gegenstande als Prädikat beigelegt durch eine zweite Synthese, und unter diesem Zeichen lebt der Gegenstand fortan weiter im Geiste des Menschen. Die Wahrnehmung eines neuen unter dieses Prädikat fallenden Dinges ruft neue Analysen und Synthesen hervor, und so entsteht nach und nach ein Bild der Welt im Geiste des aufnehmenden Subjekts, das immer mehr des Anteils inne wird, der ihm bei dieser Arbeit zufällt. Das alles sind ursprünglich rein psychische Erlebnisse, die ohne das Bewußtsein des Menschen sich vollziehen; dieses wird aber nach und nach erweckt durch die lebhafte Wechselwirkung zwischen Sinnenreiz und eigener Gegenwirkung, und damit tritt der Wille des Subjekts in den anfänglich mechanischen Prozeß ein, und die Bildung der Erkenntnis kann nicht mehr auf dem rein psychologischen Wege geschehen, wie die Herbartische Schule immer noch meint; vielmehr bemächtigt sich jetzt der Geist der bisher unbewußt angeeigneten Übung, und damit wird auch der Erzieher in den Stand gesetzt, in die geistige Bewegung des Zöglings einzugreifen und seinen Willen für die Arbeit der Erziehung zu gewinnen. Insofern ist alle Erkenntnisbildung auch sittliche Bildung; denn sie lehrt, Entschließungen zu erzeugen, und Entschließungen sind innere Taten, wie unsere Betrachtung der Willensvorgänge gezeigt hat.

Die Erziehung wird auch in diesem Falle zuerst den Schritten der natürlichen Entwicklung nachgehen, nicht dieser ihre Methode aufzwingen, sondern nach ihr die eigenen Maßnahmen treffen. Es ist also zunächst nur fortzusetzen, was der kindliche Geist aus eigenem Triebe schon begonnen hat, indem er vom psychischen Mechanismus zum Denken nach eigenen Zwecken überging. Übungen für diese erste Zeit der bewußten Vorstellungsbewegungen sind von vielen Pädagogen vorgeschlagen worden. Ganz unserer Auffassung entsprechen Niemeyers Denk- und Verstandesübungen.*) Es ist aber sehr einfach, was hier, nicht etwa als neues Fach, sondern nur als neue Art der Behandlung der Heimatskunde zu betreiben ist.

*) Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts § 169. Herbart empfiehlt sie im Umriß pädag. Vorlesungen § 112. Wichtig sind Herbarts weitere Ausführungen zur Sache § 113—115.

1. Man läßt die Dinge in ihre Teile zerlegen — und aus diesen Teilen setzt man das Ganze oder auch ein anderes Ganze wieder zusammen.

2. Die Zöglinge geben die Eigenschaften der beobachteten Dinge an; dann suchen sie die Dinge zusammen, an denen jede einzelne dieser Eigenschaften bemerkt worden ist.

3. Man frägt, welchen Zwecken dieser oder jener Gegenstand dient; hierauf läßt man die Dinge auffinden, mit welchen diese Zwecke sich ausführen lassen.

4. Man führt die Kinder darauf, die Wirkungen zu beachten, welche von einem Dinge ausgehen, und nun betrachtet man einzelne Erscheinungen als Wirkungen und forscht nach ihrer Ursache.

Es ist überflüssig, den Lehrer, der diese Übungen anstellt, vor spekulativen Betrachtungen zu warnen; die Kinder würden ihn, wenn er einer solchen Versuchung nachgäbe, mit Gewalt auf ihrem Gebiete, dem der Anschauung, festhalten. Die Hauptsache ist, daß die Zöglinge über die Dinge in ihren Gedanken verfügen lernen; denn das ist der Anfang aller Erkenntnisbildung. Dabei treten die methodischen Hauptpunkte, auf die wir zu achten haben, sehr deutlich hervor: genaue Betrachtung des Gegenstandes, Ablösung der Merkmale und Zusammenstellung zu umfassenderen Vorstellungen. Damit ist die nämliche Richtungslinie eingeschlagen, welche unsere normale induktorische Methode einhält.

Wenn die Vorstellungen sich vom Dinge abgelöst haben, so fällt auch das Wort mit ihm nicht mehr zusammen. Nun kann man es als Form behandeln, und nun erst ist es Zeit, mit dem Lesen und Schreiben zu beginnen, das gleich am Anfang des Schulunterrichts eine so bedeutende, unseres Erachtens aber bedenkliche Rolle spielt. Die eben empfohlenen Übungen geben dazu eine gewisse Veranlassung; denn indem sie verschiedenartige Zusammenstellungen von Dingen und Eigenschaften, von Gegenständen und Erscheinungen fordern, reihen sie auch Wörter aneinander nach dem Belieben des Verstandes, nicht nach dem natürlichen Befund. So werden die Wörter Formen, die nun als solche behandelt werden können. Dazu stellt man sie lautlich fest, indem man für die Laute das Zeichen des Buchstabens vor die Augen des Schülers stellt. Nun

wird man fragen, warum dieser Unterricht in Formen nicht seine Stelle bei den organischen Fertigkeiten und innerhalb der plastischen Kunst erhalten habe. Das würde aber voraussetzen, daß die Buchstaben Dinge nachbilden sollen, während sie doch bloß Symbole sind, und daß es bei ihrer Bildung auf Genauigkeit der Form besonders ankomme, während die Regelmäßigkeit des Striches und die schnelle Wahl der Formen viel wichtiger sind. Das chinesische Kind, dem das Zeichen für das Wort fén, der Zorn, gelehrt wird, sieht, wie unter das Zeichen, das „zerteilen" heißt (fēn), das sehr bekannte Zeichen für „Herz" gesetzt wird. Damit erfährt es eine ganze psychologische Geschichte: der Zorn reißt das Herz des Menschen auseinander, und alle die Zeichen, die das Wort darstellen, sind wirkliche Bilder der Dinge, die durch sie ausgedrückt werden; im oberen Zeichen sieht der chinesische Schreibschüler auch das Schwert abgebildet, mit dem die Zerteilung vollzogen wird. Derartiges erfährt das europäische Kind beim Erlernen der Buchstaben nicht; man fordert von ihm nur, daß es mit der Vorstellung einer Buchstabenfigur die Vorstellung des durch diese symbolisierten Lautes verbinde, und die Aufgabe des Unterrichts ist es, das für die Auffassung des Kindes ganz willkürliche, übrigens aber nicht einmal leicht erkennbare Zeichen sich sicher einzuprägen und die verlangte Assoziation schnell und sicher zu vollziehen. Dabei wird aber kein Gegenstand abgebildet, keine an sich schöne Form dargestellt und keinerlei sonstige Belehrung gegeben, welche die Erkenntnis fördern könnte. Daraus geht hervor, daß man die Kinder auf dem schnellsten Wege in die Kenntnis der Buchstaben einführen muß, was nur geschehen kann, wenn Hand und Auge durch die plastische Übung schon darauf vorbereitet sind, und daß man, auch aus dem anderen Grunde, weil der erste Unterricht den Kindern immer noch Dinge vorführen muß, den Lese- und Schreibunterricht nicht an den Anfang der Schulerziehung setzen darf, wo er den Geist aufhält, anstatt ihn zu nähren und zu entwickeln. Das ist von den Pädagogen schon oft verlangt worden; aber der Schulunterricht sinkt in kurzsichtiger Überschätzung der Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens immer wieder zum Kultus der Formen herunter, die eben für das geistig erst sich enwickelnde Kind gar kein Bedürfnis sind. Wird der Buchstabenunterricht an die rechte

Stelle gerückt, so verliert die Frage, nach welcher Methode er erteilt werden soll, viel von der Bedeutung, die ihr in unserer didaktischen Literatur dadurch zuteil geworden ist, weil hier für eine wirkliche Verlegenheit nach förderlichen Maßregeln gesucht werden mußte.

Bevor wir uns nun anschicken, nach diesen elementaren Vorübungen, die übrigens klare methodische Richtung zeigen, die pädagogische Normalmethode auf die einzelnen Lehrfächer anzuwenden, haben wir noch die Frage zu erledigen, ob die diesen zugrunde liegenden Erkenntnisarten sich dieser Methode fügen werden. — Jedes dieser Fächer bearbeitet Erkenntnisse, die aus der Berührung mit der Welt gewonnen worden sind. Die Dinge zeigen dem Menschen nicht ihr Wesen und ihre Beziehungen, sondern nur den Schein, mit dem sie unsere Sinne treffen. Diese geben, was sie auf solche Weise aufnehmen, an unsere innere Organen ab, und diese gestalten daraus Vorstellungen, welche die Elemente unserer inneren Welt bilden. Diesem Verhältnis des Menschen zu den Dingen entsprechend ist unsere allgemeine Methode entworfen worden. Sie wird daher für alle diejenigen Fächer anwendbar, ja notwendig sein, die mit der Bearbeitung konkreter Dinge sich befassen, vor allem für die naturwissenschaftlichen Disziplinen und für alle diejenigen Stoffe, welche wie die Geschichte Tatsachen der natürlichen Welt berichten; denn auch bei den letzteren handelt es sich um Konkretes, dessen Wesen und Ursache erforscht werden soll. Aber die Mathematik beruht auf dem festen System der Raumbeziehungen und der Zahlreihe, aus denen ihr Inhalt in absteigender (deduktiver) Richtung erkannt werden müßte. Indessen geht auch diese Wissenschaft von vorliegenden konkreten Gebilden aus, deren Wesen und Beziehung zum System erst aus der Betrachtung des Einzelnen erschlossen werden muß. Poincaré hat recht, wenn er sagt: „Die mathematisch-rekurrierende Schlußweise und die physkalisch-induktive Schlußweise beruhen auf verschiedenen Grundlagen; aber ihre Wege laufen parallel: sie schreiten in demselben Sinne fort, d. h. vom Besondern zum Allgemeinen".*) Rein deduktiv

*) Wissenschaft und Hypothese. Deutsch von F. und L. Lindemann. Leipzig 1904. S. 15.

wären von allen Schulfächern demnach nur die normativen, welche aus obersten Sätzen Verhaltungsmaßregeln ableiten; aber die Schule und die Erziehung müssen jene obersten Sätze erst finden lassen: dies kann auch nur geschehen durch Betrachtung der vorliegenden Fälle des Verhaltens. So ist allen Lehrfächern der induktive Gang vorgeschrieben; aber die Deduktion findet ihre Stelle auf dem absteigenden Aste, der unseren methodischen Gang abschließt.

Über die Durchführung desselben in der Erkenntnisbildung wird der Verfasser sich kürzer, als in dem Abschnitt über die organischen Fertigkeiten geschehen konnte, aus zwei Gründen äußern dürfen. Einmal ist der die Erkenntnisbildung behandelnde Abschnitt der Pädagogik besonders eingehend in den Lehrbüchern durchgearbeitet, und die didaktische Methode besitzt bereits ihre eigene, sehr reiche Literatur. Es muß also, da die hier maßgebenden Gesichtspunkte jedem Schulmanne ganz geläufig sind, genügen, einige den Gang bestimmende Linien anzudeuten. Ferner hat der Schreiber dieser Zeilen die Anwendung der in diesen Blättern behandelten Methode auf die Erkenntnisbildung in einem eigenen Buche dargestellt.*) Da indessen diese Schrift den allgemein erzieherischen Wert einer methodischen Erkenntnisbildung nur streifen konnte, wird er diese Seite der Methode im folgenden mehr hervorheben. Er bemerkt dazu, daß das System, das seiner didaktischen Formgebung zugrunde liegt, vollständig übereinstimmt mit der im Obigen aufgestellten allgemeinen pädagogischen Methode, daß er aber in seinem Buche statt „Problem" Gegenstand, statt „Normalfall" Lehrstück gesagt hat, um auch ohne Beziehung auf seine allgemeine Methode auf dem engeren Gebiete der Didaktik ganz verständlich zu werden.

Die Hinleitung geschieht, indem der Gegenstand, der behandelt werden soll, gezeigt wird. Damit ist das Problem gestellt. Die Geschichte stellt ihr Problem, indem sie aus der Lage der Dinge, die den Gegenstand der vorangegangenen Lektion gebildet haben, die Frage nach dem weiteren Verlauf schöpft. Nun soll der Schüler sich sogleich an der Lösung des

*) Die didaktischen Normalformen. 1. Aufl. Frankfurt a. M. 1901. Eine dritte Auflage ist in Vorbereitung.



Problems versuchen. Der Lehrer sieht die Arbeit, zu der er den Schüler hinführt, als eine gemeinsame Sache des Schülers und des Lehrers an, und wenn im ersten Akt jeder methodischen Stufe der Lehrer hervortritt, so soll mit dem zweiten die Tätigkeit des Schülers in Anspruch genommen werden. Darum ist auf dieser Seite (B) dem Unterricht die freieste Form zu geben, damit der Schüler aus sich herausgehe und dem Lehrer seine Stellung zu der Sache offenbare. Dieser Akt wird damit in doppelter Weise grundlegend: zunächst erfährt der Lehrer, was an Kenntnissen und Ansichten, auch an irrigen Meinungen über den Gegenstand im Kopfe des Schülers vorhanden ist, so daß er klärend und berichtigend eintreten und den Grund erkunden kann, auf dem er nun bauen soll; dann aber gewinnt er den Willen des jungen Menschen für seinen Unterricht, so daß ein inneres Handeln desselben entstehen kann. Durch diese Art, den Unterricht zu eröffnen, schafft sich der Lehrer auch die Möglichkeit, ihn, soweit es notwendig scheint, den Kräften und Neigungen der Schüler anzupassen.

Die zweite Stufe ist der Darstellung des Gegenstandes gewidmet, der in einem normalen Falle vor die Augen des Schülers tritt, wobei die Auswahl der Fälle dem Lehrer zusteht. Wo der Stoff gegeben ist, wie in der Lektüre der Schriftsteller und in der Geschichte, muß die weitere Behandlung sich auf das hier Gegebene, das Lehrstück, beziehen, das also für die Lektion bestimmend wird; anderseits kann aus dem Stoffe herausgehoben werden, was man brauchbar findet zur weiteren Behandlung, so daß er doch auch normative Bedeutung erhält. Die Wiedergabe des Lehrstückes durch den Schüler, die jetzt sofort zu verlangen ist, zeigt dem Lehrer, was an der Auffassung der Schüler noch mangelhaft geblieben ist und in der erweiternden Behandlung ergänzt und vollständig aufgeklärt werden muß. Bei diesem Akte der Erweiterung muß aber wieder die lebhafteste Betätigung des Schülers gefordert werden; denn gerade dieser Akt erhebt die einzelne Erscheinung, die zu Anfang der zweiten Stufe vorgeführt worden ist, aus dem Reich des Zufalls in das der allgemeinen Gesetzmäßigkeit. Dadurch werden Kenntnisse zu Erkenntnissen, und das Wissen wird Überzeugung. Daß der Zögling diese mit eigener Kraft und aus eigenem Willen sich aneigne, ist von der höchsten erziehe-

rischen Wichtigkeit; denn eine so erworbene Überzeugung kommt einer Entschließung gleich und erhält dadurch, wenn die anderen Bedingungen des Handelns hinzukommen, von denen bei der Bildung der organischen Fertigkeiten die Rede war, die Kraft, Handlungen auszulösen. Aus diesem Grunde wird es begreiflich werden, daß die Herbartische Schule, welche die Logik aus den Hilfswissenschaften der Pädagogik ausschließt und nur psychologische Assoziationen, aber keine selbständige Verfügung des Zöglings über seine Vorstellungsbewegung verlangt, sich der bedeutsamsten Hilfen zur Bestimmung des Willens des Zöglings beraubt.*) Da es die Aufgabe der „Erweiterung" ist, dem im Lehrstück vorgeführten Fall andere ähnliche zur Seite stellen oder ihn von anderen Seiten und in anderer Lage betrachten zu lassen, bietet sie zugleich Gelegenheit zur sicheren Erfassung und Einübung. Für letztere ist alles zu beachten, was für die gleiche Stelle bei der Methode der organischen Fertigkeiten dargelegt worden ist. Durchaus aber muß der Gegenstand des Lehrstücks nach dieser erweiternden Behandlung klarer und einfacher vor dem Geiste des Schülers stehen.

Wir gehen zur dritten Stufe über, die das nun Erworbene verarbeitet, d. h. ihm die Gestalt gibt, die es im Geiste des Schülers annehmen und behalten soll. Es wird also zunächst das Ergebnis formuliert, und zwar so formuliert, wie die Wissenschaft es getan hat. Die Sprache der Wissenschaft und ihre Anschauungsart kennt der Schüler nicht. Daher tritt hier der Lehrer wieder mehr hervor, obwohl er auch jetzt auf das Mitarbeiten des Schülers nicht verzichten darf. Eine besondere Aufgabe dieses Lehraktes, der dem neu erarbeiteten Stück Wissenschaft die für die organische Einfügung in das schon erworbene Wissen geeignete Gestalt geben soll, ist es demnach, den Schüler auf den Standpunkt der Wissenschaft zu stellen; daraus geht für die oberen Stufen die Verpflichtung hervor, auch einen Einblick in die Arbeitsweise der Wissenschaft zu eröffnen. Was die Hypothese will, wie sie gebildet wird und unter welchen Bedingungen sie nicht bloß berechtigt, sondern

*) Ziller will allerdings durch Angabe des „Ziels", die seine Lektion eröffnet, den Willen des Zöglings für seinen Unterricht gewinnen. Wie kann aber der Wille bewegt werden für eine vorerst noch ganz unbekannte Sache? Ignoti nulla cupido!

sogar als ein mächtiges Werkzeug der Wissenschaft anzusehen ist, darf den Schülern höherer Klassen nicht vorenthalten werden. Mit dem zweiten Akte dieser dritten Stufe findet dann die Einfügung der neuen Erkenntnis in das geordnete Wissen und in die Lebensordnung des Zöglings statt. Hier tritt der Lehrer als Erzieher dem jungen Menschen nahe; denn jetzt muß, was das Ergebnis der Arbeit war, ihm innerlich zu eigen werden. Welche Stelle die neue Erkenntnis im Wissen des Zöglings einzunehmen und welche Wirkung sie für das Leben, die Anschauung der Zeit, für Industrie und Gesellschaft hat, muß hier, soweit dem Schüler das Verständnis dafür innewohnt, gezeigt werden. Ganz besonders aber müssen sittliche Erkenntnisse dem Zögling nahe gebracht werden. Vielfach stehen die Bilder edeln Handelns, die man den jungen Leuten vorführt, zu hoch für sie; der Zögling weiß, daß sein Leben unter ganz anderen Umständen sich vollzieht, welche die Nachahmung jenes vorbildlichen Handelns auszuschließen scheinen. Der Unterricht muß ihm nun zeigen, daß seine Lage die Veranlassung zu einem dem erkannten sittlichen Gesetz entsprechenden Handeln auch in sich schließe. Damit wird zwar nur eine theoretische Überzeugung begründet; diese aber ist der Schluß einer langen Erkenntnisarbeit, die der Schüler als eine Sache seines eigenen Interesses betrieben hat, und daher, wie wir zur zweiten Lehrstufe bemerkt haben, eine innere Willenstat, die unter den dort bemerkten Bedingungen zur äußeren Handlung führt.

Je nach dem Ergebnis, das der Lehrer erzielen will und erzielen zu können hofft, wird er den Stoff bemessen, den er dieser methodischen Durcharbeitung unterzieht. Er soll nicht zu umfassend sein, damit die Übersicht erhalten bleibe, und nicht zu beschränkt, damit ein bedeutsamer Erkenntnisgewinn sich erarbeiten lasse und der Zögling die Empfindung innerer Förderung und Erhebung empfange. Wir nennen die ganze Durcharbeitung des so bemessenen Stoffes eine Lektion.*) Es ist wünschenswert, daß sich eine Lektion nicht über viele Unterrichtsstunden hinziehe. Jede Unterrichtsstunde aber muß mit

*) Ziller wählt dafür die Bezeichnung „methodische Einheit“. Gewiß muß die methodische Behandlung ein Ganzes, eine Einheit darstellen; aber der Grund der Einheit muß nicht die Methode sein, sondern der wissenschaftliche Zusammenhang im behandelten Lehrstoff.

einer zusammenfassenden Wiederholung des in der vorhergehenden Behandelten anfangen. Eine solche bildet auch den Übergang zur nächsten Lektion.

Die sittlichen Wirkungen eines methodisch geführten Unterrichts lassen sich nun im Folgenden zusammenfassen:

1. Die Übung in genauer Beobachtung, gründlicher Auffassung und geordneter Verarbeitung des Erkannten gibt dem Geiste eine gewisse Stetigkeit und bewahrt ihn vor übereiltem Handeln. Leichtsinniges Urteil ist aber die Veranlassung von unzähligen unsittlichen Handlungen, die durch keine Reue ganz wieder getilgt werden können.

2. Wer sich gewöhnt hat, aus der flüchtigen Erscheinung das Wesentliche und Gesetzmäßige herauszufinden, wird in allen Dingen, also auch in sittlichen dem Gesetz und der Ordnung eine bestimmendere Autorität beimessen und darum der sittlichen, die immer eine allgemeine ist, sich nicht leicht entziehen.

3. Auch seine Erkenntnisse im Sittlichen hat der Zögling sich erarbeitet; was der Mensch aber mit eigenem Fleiße sich angeeignet hat, hält er für wertvoller, als was ihm von fremder Hand dargereicht wird, und diese Bewertung wirkt auf das Gefühl, aus dem die Kraft des Handelns fließt.

4. Der methodische Lehrgang der Erkenntnisbildung schließt, wo es sich um Ethisches handelt, ab mit der Hinweisung auf die Lagen, in denen ein bestimmtes Handeln des Zöglings der eben gefundenen sittlichen Regel gemäß gefordert wird. Diese Regel ist aber nicht rein theoretisch mitgeteilt, sondern in der Betätigung durch ein hervorragendes Beispiel vor die Augen der Schüler gestellt und zu gleicher Zeit Gegenstand gefühlsmäßiger Erfassung geworden.

So reicht die Erkenntnisbildung bis zu dem Punkte, wo aus Erkenntnissen Handlungen werden können. Daß sie es wirklich werden, hängt von der Stärke der Gefühlserregung und von der Bearbeitung der sinnlichen Seite des Zöglings ab, von der bei der Bildung der organischen Fertigkeiten die Rede gewesen ist. Es fehlt aber noch die Gelegenheit zum wirklichen Handeln; denn wenn dieses nicht geübt ist, wird selbst bei lebhafter sittlicher Überzeugung der Übergang vom Urteil zur praktischen Bewährung desselben immer noch so wenig vermittelt sein, daß die sittliche Handlung durch die Sophismen des Egois-

mus und das lastende Gewicht der sinnlichen Bequemlichkeit vereitelt wird, ehe jenes Urteil seine Wirkung bis in das Gebiet ausdehnen kann, aus dem ein Handeln erfolgen kann. Dafür ist also auch noch Fürsorge zu treffen.

---

8. Die Methode der sittlichen Gewöhnung.

Wir erwarten, daß der erzogene Mensch nach den Grundsätzen handle, die als Teile seiner Weltansicht in ihm sich gebildet haben. Die Entwicklung und der Aufbau dieser Weltanschauung ist die Aufgabe des Unterrichts, die dadurch erleichtert wird, daß der Zögling in einer sittlich geordneten Welt aufwächst. Doch kann die Erziehung nicht warten, bis diese Grundsätze im Bewußtsein des Zöglings ihre feste Stelle erhalten haben; denn seine Entwicklung bringt es mit sich, daß er, sobald seine Lage und seine Kraft es gestatten, Handlungen begehe, welche sittlichen Charakter annehmen können.

Die Menschen handeln entweder aus Instinkt oder in Nachahmung anderer oder infolge von Entschließungen. Der Instinkt ist eine feste Verbindung zwischen einem bestimmten Reiz und einer bestimmten Handlung. Solche Verbindungen werden vererbt und wirken ohne Beteiligung des Bewußtseins. Ursprünglich sind die daraus hervorgehenden Handlungen aber bewußt gewesen und nur infolge häufigen Vollzugs automatisch geworden. Das sich immer mehr entwickelnde Bewußtsein drängt sie wieder zurück. Mächtiger wirkt die Nachahmung: denn ursprünglich wird jeder Reiz seiner Art entsprechend erwidert, wahrgenommene Bewegungen durch Bewegung. So löst, was der unmündige und weniger gebildete Mensch bei dem durch geförderte leibliche und geistige Kraft über ihm stehenden wahrnimmt, leicht einen nachahmenden Akt aus, und es kann, wenn das Verhältnis zwischen beiden das gleiche bleibt, daraus eine Art von sittlicher Hörigkeit entstehen, die sehr bedenklich ist. So zeigt es sich, daß vor der Handlung infolge Entschlusses viel-

fache Arten des Handelns schon entwickelt sind. Nun kann man aber bei der ungeheuren Häufigkeit und Mannigfaltigkeit der sittlichen Äußerung nicht erwarten, daß, selbst wenn sittliche Grundsätze sich schon gebildet haben, der Zögling jedesmal langwieriger Überlegung sich hingebe, um danach das von ihm geforderte Handeln zu vollziehen. Überdies hat auch die Vorstellung an sich noch keine Kraft, ein Handeln hervorzutreiben, wie die oben angestellten Erörterungen über die Natur des Willens gezeigt haben. Die Aufgabe dieses letzten Teiles der pädagogischen Methodik ist also die sittliche Gewöhnung.

Sachlich maßgebend für den Willen, solange ihn noch nicht feste Grundsätze in Bewegung setzen, ist das Handeln der Gesellschaft, in welcher der Zögling aufwächst. Feste Formen des Handelns entstehen überhaupt durch die Gesellschaft. Der ungesellige Mensch der primären Entwicklung, die wir theoretisch setzen können, auch wenn die geschichtliche Untersuchung eher darauf hinweist, daß solche Ungeselligkeit unter den Menschen gar nie bestanden habe, sondern eher, wenn sie vorkäme, als Rückgang aus einem Zustande der Gesellung anzusehen sei, handelt willkürlich; die jedesmalige Lage bestimmt sein Tun, nicht Grundsatz. Aber die Gesellung führt Sitte herbei, d. h. ein gleichmäßiges Handeln aller in Fällen, die für die Gesellschaft bedeutend sind. Diese Normen des vorerst nur legalen Handelns werden durch die Diskussion der Erfahrung gereinigt und bilden sich um zu Grundsätzen der Sittlichkeit, d. h. desjenigen Verhaltens, das von dem Einzelnen die Unterordnung seines Willens unter das Wohl der Gesellschaft verlangt.

Danach muß alle sittliche Übung an der Beziehung des jungen Menschen zu seiner Gesellschaft vor sich gehen. Diese Beziehung ist nun aufsteigend eine dreifache: zuerst tritt an die Stelle des noch unentwickelten Willens des Unmündigen der seiner Erzieher; dann schließt der mehr und mehr hervortretende Wille des Zöglings sich dem Tun seiner Umgebung an; endlich haben sich Grundsätze für die Beziehungen des Einzelnen zur Gesellschaft ausgebildet, nach denen der Zögling in freiem Entschlusse handelt. Demnach muß es zuerst eine Erziehung durch Auktorität geben; ihr schließt sich der erziehende Einfluß der Gesellschaft an; endlich erfolgt freies sittliches

Handeln. Die Auktoritäts- und die Gesellschaftserziehung bieten Veranlassung zu elementaren Vorübungen im sittlichen Handeln; denn in der natürlichen Auktorität muß der Zögling auch die sittliche erblicken, und in der Gesellschaft sieht er den Träger berechtigter Ansprüche auf seinen Willen. So wird die sittliche Einsicht allmählich in praktischen Fällen vorbereitet; die Bildung der Einsicht, die nachher die Obergewalt an sich zieht, ist zunächst eine Sache der Erkenntnis: aber es besteht auch hier noch wie von Anfang an die Aufgabe, Vorstellung und Handlung zusammenzuschließen, also auch die Pflicht fortgesetzter sittlicher Gewöhnung.

Eine beschämende Tatsache ist es, daß der größte Teil dessen, was wir im täglichen Leben tun, nur infolge von Gewöhnungen geschieht, die wir nicht auf Grund reifer Überlegung uns angeeignet haben, sondern in Anpassung an das Verhalten der Gesellschaft. Das ist wohl erklärlich und entschuldbar hinsichtlich der Handlungen, die keinen sittlichen Gehalt in sich tragen und zweckmäßiger Weise in der von der Gesellschaft angenommenen Form vollzogen werden. Diese Anpassung erstreckt sich aber, eben weil sie Gewohnheit geworden ist, auch auf solche Handlungen, die sittlich bewertet werden müssen. Darum ist es eine Aufgabe der Erzieher, dem Leichtsinn und der Oberflächlichkeit entgegenzuarbeiten. Diese Wirkung kann auch erwartet werden von einer formal strengen Erkenntnisbildung, und wir haben auf diese Aufgabe auch in dem von der Erkenntnisbildung handelnden Abschnitt hingewiesen. Es bleibt aber daneben die dringliche Notwendigkeit bestehen, die Gesellschaft des Zöglings so zu wählen, daß sie das Beispiel der Besonnenheit und der sittlichen Reinheit geben kann. Welches jedoch die sittlichen Grundsätze sein sollen, die in dieser Gesellschaft herrschen, wie neben der ernsten und trockenen Moral auch das religiöse Empfinden für das sittliche Gebot zu gewinnen ist, damit das Gefühl dem Gedanken sich verbinde, um Willen und Handlung anzuregen, wie jedoch beide, Moral und Religion, nebeneinander wirken müssen als friedliche und tüchtige Mitbewerber um das gleiche Ziel, das kann hier in der Methodenlehre nur angedeutet werden. Die Pädagogik muß aber dafür Prinzipien sich zu eigen machen, welche Ethik, Psychologie und Theologie ihr darreichen.

Der Wille entwickelt sich mit der Möglichkeit, ihn durchzusetzen. Herbart drückt das sehr schön aus, wenn er (Allg. Pädag. III, 4, 9) sagt: „Die Tat erzeugt den Willen aus der Begierde“. Solange dem Kinde die leiblichen und geistigen Mittel fehlen, ins Werk zu setzen, was seinen Geist bewegt, muß der Wille der Erzieher an die Stelle des seinen treten, wie die Erwachsenen ja auch sein Dasein zu behüten und die Mittel dazu herbeizuschaffen haben. Nach und nach aber stellt sich das Kind in ein bestimmtes Verhältnis zu den Dingen; seine Erfahrung zeigt ihm die Möglichkeit, auf sie einzuwirken, und so entsteht ein eigener Wille in ihm. Daraus muß der Erzieher den Grundsatz entnehmen für die Bemessung des Grades, in welchem er in das Leben und in die Entwicklung des Kindes eingreifen darf. Dieser Grundsatz läßt sich darstellen in der Form einer inversen Proportion: Je mehr der eigene Wille des Zöglings hervortritt, um so weniger darf die Auktorität des Erziehers sich geltend machen. Aber die Stelle, die frei wird, indem der Wille des letzteren sich zurückzieht, muß ausgefüllt werden durch die Erkenntnis des Zöglings und durch seine Gewöhnung, so zu handeln, wie es seither die Auktorität des Erziehers verlangt hat, und das Ziel, dem dieser zuzustreben hat, besteht darin, daß er — nach dem Worte eines holländischen Pädagogen — sich immer mehr entbehrlich mache. Später tritt die Gesellschaft an die Stelle der Auktorität. Diese übt aber nicht den unmittelbaren Zwang aus, welcher der Auktoritätserziehung zusteht; sondern sie unterschiebt dem jungen Menschen weniger ihre Grundsätze, als ihre Art zu handeln. Der von ihr Beeinflußte glaubt aus eigenem Willen zu handeln; sein Tun ist aber nur Nachahmung. Während dieser Zeit der Willensentwicklung des Zöglings ist die Bildung seiner Einsicht ein noch wichtigeres Erfordernis; denn nur durch sie kann er zu einem eigenen und überlegten Willen kommen. Aus allem dem geht die Wichtigkeit der Erkenntnisbildung für die Gestaltung der Persönlichkeit hervor, zugleich aber auch die für uns feststehende Regel, daß kein Gebiet der menschlichen Entwicklung ohne Rücksicht auf das andere gepflegt werden könne. Für die sittliche Erziehung gibt die Bildung der organischen Fertigkeiten die unentbehrliche Grundlage, und die Erkenntnisbildung versieht den Willen nicht bloß mit theoretischem Inhalt, sie

macht ihn auch selbständig und treibt ihn zur Betätigung des Erkannten. Es bleibt daher für diesen Teil unserer Erörterung nur die Übung im Handeln, die Gewöhnung an ein dem Erkannten entsprechendes Tun.

Für die Auktoritätserziehung sind Einfachheit und Folgerichtigkeit die ersten Gebote. Die Umgebung des Kindes muß so einfach als möglich sein; denn die Versuche desselben, seinen aufkeimenden Willen spielen zu lassen, dürfen nicht eigentlich hervorgerufen werden unter Umständen, wo sie nur empfindliche Zurückweisungen erfahren könnten, von denen bloß der Eindruck rücksichtsloser Gewalt im Kinde zurückbliebe. Man sucht sich nun dadurch zu helfen, daß man die ganze Umgebung, der das jugendliche Ungestüm sich bemächtigen möchte, mit Verboten belegt. Das ist aber ein großer Fehler; denn dem Kinde soll Gelegenheit gegeben werden zu handeln. Ebenso wichtig ist, daß die Maßregeln des Erziehers nicht willkürlich gewechselt werden, daß Gebote und Verbote ein für alle Mal feststehen; denn nur so wird ein roher Begriff dessen, was wir Auktorität nennen, bei dem Kinde sich ausbilden. Dadurch erhält allerdings die Auktoritätserziehung den Anschein einer gewissen Härte, selbst wenn durch Einfachheit der Umgebung des Kindes dafür gesorgt wird, daß es seltener mit ihren harten Gesetzen zusammenstößt. Hier tritt dann die Hinweisung auf Gott als höchste Auktorität, die zugleich der Urquell der Liebe ist, mildernd ein; aber die Erziehung muß auch so eingerichtet sein, daß der Gedanke an die höchste Liebe aus dem Verhältnis der Eltern und Erzieher zum Kinde durch die Steigerung menschlicher Eigenschaften, die uns einen Begriff von den Eigenschaften des göttlichen Wesens gibt, gewonnen werden kann.

Eigenwillige Auflehnung gegen die Auktorität kann nur durch Gewalt zurückgewiesen werden; denn diese ist der Grund der Auktorität. Daraus ergibt sich die Berechtigung der körperlichen Züchtigung, aber auch die Notwendigkeit, auf diese zu verzichten, wenn die Entwicklung des Zöglings so weit vorgeschritten ist, daß er versucht sein könnte, Gewalt mit Gewalt zu erwidern. Solange aber der Zögling die größere Freiheit, die ihm gewährt ist, nicht zu würdigen und in die Gesellschaft, in die man ihn mit einer gewissen Gleichberechtigung aufgenommen hat, sich nicht zu fügen weiß, muß er allerdings, weil er damit

sich selbst auf eine frühere Stufe der Erziehung zurückbegibt, mit der Gewalt der Auktorität behandelt werden. Aber auch auf dieser Stufe muß die leibliche Strafe selten sein, wenn die Umstände einer vernünftigen Erziehung nicht zu viele Hindernisse in den Weg legen; nur weil dies noch vielfach der Fall ist, haben die Pädagogen das umständliche Straf- und Lohnsystem entwickelt, an dem schon die Auffassung verfehlt ist, daß Lohn und Strafe in der Erziehung natürliche Gegensätze seien. Auch Lob und Tadel stehen nicht in diesem Verhältnis zueinander. Wie soll man loben und belohnen, was man durch Gewalt erzwingen kann? Aber man darf dem Kinde freundliche Worte geben und seinen unschuldigen Wünschen willfahren aus keinem anderen Grunde als dem, weil die Kinder einen natürlichen Anspruch auf unsere Liebe haben.

Die Auktorität hat für ihr Verhalten kein anderes Recht als ihre Macht, die sie eben durch ihr Verhalten beweist. Aber der Erzieher muß, was er an seiner Auktorität abbrechen kann, bereitwilligst weggeben. Nach und nach verstehen die Kinder wenigstens den Eindruck wahrzunehmen, den ihr Tun auf ihre Umgebung macht, und sie gelangen zur Einsicht, daß es von ihnen verlangt werden kann, diesen Eindruck möglichst angenehm zu gestalten. Wenn dieser Punkt erreicht ist, muß der Erzieher geeignete Gelegenheiten aussuchen, um mit dem Zögling in solchem Sinne sich zu unterhalten in Augenblicken, wo das Gemüt desselben ruhig genug zu solchen Betrachtungen ist, also nicht, wo eine Strafe droht oder das Kind über sein eigenes Betragen beunruhigt oder sonstwie erregt ist. Das Ergebnis solcher Gespräche kann nur das sein, daß das Kind einsieht, sein Betragen sei schön oder unschön gewesen. Das ist der Reflex der Beurteilung, die das Verhalten des jungen Menschen bei denjenigen hervorgerufen hat oder hervorrufen mußte, die auf ein bestimmtes Verhalten des Kindes Anspruch machen konnten, also eine wirkliche sittliche Beurteilung. Damit wird der erste Versuch der sittlichen Erziehung gemacht und zwar in einer der eigentlichen Methode dieser entsprechenden Form: einzelne Fälle seines Verhaltens werden dem Kinde vorgestellt, um in ihm durch Betrachtung der durch sie veranlaßten Verhältnisse und Stimmungen ein allgemeines Urteil hervorzurufen, das für künftige Fälle maßgebend werden soll.

Die Einflüsse der Gesellschaft beginnen, ehe das Kind aus der Herrschaft der Auktorität entlassen ist. Die erste Gesellschaft, deren Beispiel für dasselbe maßgebend sein kann, ist die der Eltern, und als Muster, das man befolgen oder nicht befolgen müsse, sehen es die Kinder an, sobald sie anfingen, nicht mehr aus bloßem Trieb zu handeln. Darum muß Reinheit und Offenheit in der Umgebung der Kinder herrschen. Das Beispiel, das sie sehen an denjenigen, die Macht über sie gehabt haben und noch besitzen, muß der Nachahmung wert sein, und da die Kinder nun angefangen haben, ihre Handlungen zu überlegen, während sie noch die Kraft nicht besitzen, einen schiefen Gedanken zurückzudrängen oder die widerspenstige Sinnlichkeit zu bezwingen, darf im Verhalten der Erwachsenen, auf die sie sehen, dieser Zwiespalt zwischen Gedanken und Begierden und die Neigung, einem Wunsch gefällige Worte zu leihen, nicht auch herrschen. Alles muß klar und wahr sein, was die Erwachsenen vor den Kindern tun und sagen. Daß die ersten Lügen der Kinder von jenen veranlaßt sind, zeigt die tägliche Erfahrung. Aber nicht bloß das Beispiel der Erwachsenen verleitet sie, anderes zu sagen, als sie gern sagen möchten, sondern auch die unbedachte Art der Erzieher, die Wahrhaftigkeit förmlich einzuschüchtern, indem sie, wenn ein Vergehen vorliegt, dem Täter zum voraus und in erregter Weise Strafe androhen. Die Kinder sollen auch sehen, daß die Erwachsenen nichts leichtfertig tun, sondern immer mit Überlegung handeln; denn der Einfluß des Beispiels muß sich vor der wachsenden Einsicht der Kinder rechtfertigen.

Die weitere Gesellschaft, welche die Kinder in der Schule und im Leben empfängt, bewirkt, weil von ihr ein weitere Kreise beherrschendes Handeln ausgeht, ungewöhnlich stark. Dazu trägt noch die Meinung der Kinder bei, daß, wenn sie etwas tun, was sie von ihrer Umgebung haben tun sehen, das deswegen geschehe, weil sie eingesehen haben, daß das, was so viele tun, aus wirklicher Vernunft getan werde. Diesem Einflusse unmittelbar entgegenzuwirken, würde die schlimmsten Folgen haben. Man muß nur zweierlei tun: einmal muß man dafür sorgen, daß in der Gesellschaft Ordnung herrsche, und jeden Verstoß gegen diese empfindlich bestrafen; ferner muß man die Einsicht, die die Kinder zu haben sich einbilden, zu einer wirk-

lichen umbilden. Das sollte in den Schulen ernstlich bedacht werden. Man sollte einen wirklichen Klassengeist heranziehen und Fehler gegen die Ordnung, gegen die Wahrheit, gegen das gute Einvernehmen unter den Kameraden dem Urteil der Klasse selbst unterwerfen und danach verfahren. Dadurch würden Gelegenheiten genug entstehen zu sittlichen Belehrungen. Klassengeist bildet sich unter den Kindern unfehlbar; weil aber die Erziehung in den Schulen so oft nur mit Verboten geleistet wird, wendet dieser Geist sich gegen die Lehrer, die als solche tüchtig sein mögen, aber als Erzieher nicht an ihrer Stelle sind, wenn sie nicht einsehen, daß man in sittlichen Dingen Einflüsse, die von der Gesellschaft kommen, nicht dadurch aufhebt, daß man sich um sie nicht bekümmert. Im späteren Leben wirken die Ehrbegriffe und Standesvorurteile in der nämlichen Art; sie würden nicht die vielen Opfer erhalten, die ihnen gebracht zu werden pflegen, wenn die Jugend gewöhnt worden wäre, der Gesellschaft sich nicht unbedingt zu unterwerfen und ihren Forderungen die der wirklichen gesellschaftlichen Ordnung, welche die Sittlichkeit ist, entgegenzusetzen.

Wenn aber sittliche Grundsätze nach und nach das Handeln der Kinder bestimmen, muß man die junge und noch schwache Pflanze der Sittlichkeit mit größter Behutsamkeit, ja mit einer Art von Ehrfurcht behandeln. Insbesondere ist es notwendig, genau zu beachten, wie sie sich benehmen, wenn sie einen Verstoß sich haben zu Schulden kommen lassen. Zeigt sich nur ein Schimmer von Einsicht in das Fehlerhafte des Betragens und ein leises Bedauern des Geschehenen, so wird ein teilnehmendes Gespräch das erschütterte Gemüt des Bereuenden bald wieder in die richtige Verfassung zurückbringen und ihm den festen Entschluß eingeben, in ähnlichen Fällen künftig besonnener zu handeln. Kinder sind bei solchen Veranlassungen innerlich krank; man muß daher mit ihnen sprechen wie mit Kranken. Hat sich ihr Vergehen gegen eine Person gerichtet, so sollte diese nicht, wie so oft geschieht, eine förmliche Abbitte verlangen. Bereut das Kind, so erhebt es sich damit bereits wieder; den vor und durch sich selbst Gedemütigten noch einmal zurückzuwerfen, könnte eine neue Wendung im Verhalten desselben hervorrufen, der nun einsähe, daß man auch mit dem redlich-

sten Entschlusse nicht ohne weiteres sich emporarbeiten könne. Bereut es nicht, so verlockt man es zur Heuchelei. Nach und nach aber muß die Gewöhnung, sein Handeln zum Gegenstande des eigenen Urteils zu machen, und das Bedürfnis, seinen eigenen Willen von der Gesellschaft, die ihn halb für sich in Beschlag genommen hatte, zurückzuerhalten, sich befestigt haben. Inzwischen hat die sittliche Lehre dem Gemüte des Zöglings eine gewisse Richtung gegeben, und an Übungen, dieser Richtung gemäß zu handeln, hat es auch nicht gefehlt. So mindert sich der Druck der Erziehung immer mehr, und es wird der Einsicht des Zöglings anheimgegeben, sein Verhalten selbst zu bestimmen. Aber auf diese Einsicht hat doch die Erziehung immer gewartet; sie hat sie mit aller Kraft zu entwickeln gesucht — soll sie ihre ersten Versuche nicht mindestens mit ihrem erfahreneren Rate begleiten? Der Zögling mag ja unterdessen gelernt haben, wie man zu genauen Wahrnehmungen und zu sicheren Erkenntnissen gelangt; aber sein Wille hat bisher, wenigstens zum Teile, in fremden Händen gelegen. Nun soll er ihn, dem ein würdiger Inhalt jetzt gegeben ist, auch zu Taten führen. Auch dafür ist eine Gewöhnung notwendig, und dafür soll nun auch der geordnete methodische Weg gewiesen werden. Die Fälle, die hier in Betracht kommen, sind zweierlei Art. Es kann sich darum handeln, eine sittliche Aufgabe zu lösen, gerade so, wie der Zögling bisher mathematische oder sprachliche Probleme gelöst hat: der Zögling soll zu einer Entschließung geführt werden, und der Erzieher wird beobachten, wie er sie in Taten umsetzt. Anderseits wird er den Zögling selbständig handeln sehen, daraus aber Veranlassung nehmen, ihn noch einmal alles ruhig durchdenken zu lassen, was zur Beurteilung der Handlung dienen kann. Der Zögling soll also zur Rechtfertigung seines Tuns veranlaßt werden. In diesen beiden Fällen befindet sich der Zögling in der nämlichen Lage, die der Erzieher ihm bereitet, wenn er ihm Fertigkeiten oder Erkenntnisse aneignen will: er wird ihn von der Betrachtung eines Vorliegenden auf geordnetem Wege zu einem Urteil anleiten und dieses bis zu seiner Betätigung in der Lebensordnung des ihm anvertrauten jungen Menschen verfolgen. Dafür bietet die allgemeine pädagogische Methode die geeignete Form.

Der Zögling soll eine Entschließung treffen z. B. hinsichtlich der Einteilung seiner Zeit. Es liegt die Frage vor ihm, wann er täglich aufstehen solle, um für die Arbeit des Tages hinreichende und geeignete Zeit zu finden. In praktischen Dingen sind solche Fragen nicht so leicht verständlich wie in theoretischen, die immer in einem leicht bemerkbaren Zusammenhang stehen, der zur Lösung der Frage sofort Anhalte gibt, während die praktischen Probleme zwar vielseitig in das Leben eingreifen, alle Seiten ihrer Wirksamkeit aber nicht sogleich an den Tag legen. Im vorliegenden Falle wird man also davon sprechen, daß es gut ist, für Dinge solcher Art ein für alle Male eine feste Ordnung aufzustellen, daß diese aber bestimmt werde durch das Maß der Tagesarbeit und durch Rücksichten auf die Gesundheit u. dgl. Nun wird der Zögling an der Lösung des Problems sich versuchen können; die grundlegende Unterhaltung, die jetzt eingeleitet ist, wird dem Erzieher zeigen, welchen Standpunkt der Zögling gern einnehmen möchte, ob ihm viel an der leiblichen Bequemlichkeit liegt, ob die pünktliche Besorgung der täglichen Geschäfte ihm ein ernstes Anliegen ist oder ob er mit der Zeit schlau rechnet, damit sie ihm auch für anderes hinreichend verfügbar bleibe. Danach richtet der Erzieher die weitere Behandlung ein. Es ist nun ein normaler Fall vorzuführen, in welchem durch eine richtige Benützung und Einteilung der Zeit Bedeutendes geleistet worden ist, wobei die Überwindung der Schwächen, welche in der grundlegenden Unterredung zu Tage getreten sind, betont werden muß. Die Darstellung dieses Falles muß mit einer gewissen Wärme erfolgen; denn aus ihr muß Anregung des Gefühls erwartet werden. Die sittlichen Ideen, sagt Herbart*), erscheinen allemal in irgendeiner Verkörperung, in einer für sie selbst zufälligen Einkleidung dem, welchen ein edler Enthusiasmus zum angestrengten Handeln begeistert. Nun werden Fälle verwandter Art in einer erweiternden Erörterung besprochen; denn die Zufälle der vorgeführten „Einkleidung", welche den Zögling veranlassen könnten, in ihr keine zwingende Aufforderung für sich selbst zu sehen, müssen weggeschafft werden. Wenn das Ergebnis ausgesprochen wird, muß es der Zögling noch viel

*) Gutachten über die Umwandlung der Schulklassen § 38.

mehr als der Erzieher als maßgebend ansehen. Von der gefundenen Lebensregel steigt nun der letzte Akt der Methode, der das Gefundene einzufügen hat, zunächst theoretisch in die Lebensordnung des Zöglings herab, für die unter Umständen eine ganze Reihe praktischer Maßnahmen zu beschließen ist. Wichtiger aber ist die Nachschau in der Praxis des Zöglings. Darüber hat Herbart am Ende des fünften Kapitels des dritten Buches seiner Allgemeinen Pädagogik so Vortreffliches gesagt, daß wir um so angelegentlicher auf diese Stelle hinweisen, weil der ganze Teil des Buches, in welchem die praktisch-sittliche Bildung behandelt wird, wenig Beachtung gefunden hat.

Häufiger wird es vorkommen, daß ein junger Mensch zum Entschlusse die Zeit der Überlegung oder die innere Kraft nicht gefunden, sondern von zufälligen Motiven, die der Augenblick gebracht, sich hat leiten lassen oder daß er in der Ausführung unterlegen ist. Daraus entspringt die Qual widerstreitender Gedanken, die, wenn nachher ein stärkerer Wille erwacht, der richtig gehandelt hätte, das hervorruft, was wir Reue nennen. Dies ist der Fall der Rechtfertigung.

Das Geschehene ist ein Problem geworden dadurch, daß man es nicht einfach geschehen sein ließ. Das Problem lautet aber nicht: War das recht, was du getan hast? — sondern: Was ist in dem Falle, der vorlag, zu tun? Man muß dem vielleicht von seinen eigenen Vorwürfen zerrissenen Gemüt den ruhigen Standpunkt objektiver Betrachtung anweisen. Der Fall muß also zugleich in genauer Weise dargestellt werden, damit der Zögling oder, wenn die Behandlung in einer Schulklasse erfolgt, was uns oben für gewisse Fälle ratsam schien, auch die Kameraden an die Lösung des Problems herantreten. Diese grundlegende Behandlung wird dem Zögling, der sie veranlaßt hat, alle Schwächen seines Verhaltens vor Augen führen und damit, während sie dem Erzieher einen Fingerzeig gibt, auch auf den Zögling den Eindruck machen, der vielleicht allein schon für künftige Fälle sein Handeln bestimmen wird. Das Weitere vollzieht sich dann ganz in der für den Fall der Entschließung angegebenen Art; aber die Diskussion im erweiternden Lehrakt wird belebter sein, weil der Zögling, wenn er sein Tun nicht verteidigen kann, es wenigstens als entschuldbar wird hinstellen wollen. Darauf ist auch einzugehen: tout com-

prendre c'est tout pardonner. Die Aufgabe war für den jungen Menschen zu schwer; er wird jetzt den Vorsatz fassen, künftighin mehr Kraft zu zeigen. Überhaupt muß die ganze Erörterung ohne Schärfe geführt werden; denn nicht eine Verurteilung soll herbeigeführt werden, sondern ein allgemeines Urteil, das der Belehrte mit neuem Entschluß und mit einer freudigen Beherztheit gegen sich kehren muß.

Wenn aber der Zögling eine grobe Unbotmäßigkeit begangen oder von sinnlichen Trieben sich hat überraschen lassen oder wenn es gar sich herausstellt, daß ihm die innere Kraft fehlt, einen guten Entschluß auch auszuführen, was soll dann geschehen? — Es ist schon daran erinnert worden, daß eine erfolgreiche sittliche Rechtfertigung nur dann versucht werden kann, wenn der junge Mensch so viel Ruhe wiedergewonnen hat, daß er seinem eigenen Tun ganz objektiv gegenübertreten kann. Das läßt in den angeführten Fällen sich kaum erwarten; diese konnten aber freilich gar nicht eintreten, wenn die notwendigen Grundlagen der sittlichen Erziehung nicht versäumt worden sind. Kraft und Fertigkeit des Handelns muß aus der Bildung der organischen Fertigkeiten und tüchtiger Schulung der Erkenntnis hervorgehen; wenn sie in späteren Perioden der Erziehung sich vermissen lassen, so muss die ganze Lebensart verbessert und für anregende geistige und leibliche Arbeit gesorgt werden. Ist der Zögling unbotmäßig geworden, so kann ein Fehler der Erziehung vorliegen, die ihre Autorität länger und starrer festhält, als angemessen ist. Vielleicht ist auch der junge Mensch zu frühe aus der Obhut der Autorität entlassen worden. Hier kann die Autorität nur von der ihr sonst eigenen Festigkeit Heilung erwarten. Auch dem Sturm der Sinnlichkeit kann zunächst nur auf solche Weise begegnet werden. Wenn aber der Erzieher noch nicht allen Einfluß auf seinen Zögling verloren hat, wird er den ersten ruhigen Augenblick zu einer ernsten und ruhigen Erörterung, wie sie oben vorgeschlagen worden ist, benutzen, im übrigen aber zu erforschen suchen, was die Erziehung auf früheren Stufen übersehen hat und was davon jetzt noch gutgemacht werden kann. Hier haben wir nur den Zögling zu üben, die Anlässe des sittlichen Handelns zu erkennen, den bestimmenden Grundsatz für dieses zu finden und ihm entsprechend sich zu verhalten. Der sittliche Charakter kann nur das Er-

gebnis sämtlicher Bemühungen der Erziehung auf allen Gebieten ihrer Tätigkeit sein; eine sittliche Erziehung, abgesondert von der Bildung der leiblichen und geistigen Fertigkeit, wäre ein zweckloses Unternehmen.

Diese Vornahmen bezwecken, den Zögling daran zu gewöhnen, daß er nicht nach zufälligen Eingebungen und Stimmungen handle, sondern nach Grundsätzen und nach ernster Überlegung. Die jungen Leute geben sich dieser Behandlung gern hin, weil sie ein Bedürfnis haben, die geistige Herrschaft über sich selbst nicht zu verlieren. Man weist die Jugend oft genug auf die hohen Aussprüche der Moral hin; aber man führt sie nicht ebenso wieder in ihr kleines Leben hinunter, in dem freilich für ein bedeutendes Handeln wenig Anlässe vorliegen, aber Gelegenheiten genug, deren sich die sinnliche Lust, die Selbstsucht und die Verführung durch das Beispiel der Umgebung bemächtigen können, wenn ihnen nicht rechtzeitig entgegengetreten wird. Weil aber diese schlimmen Einwirkungen sich schneller und vordringlicher geltend machen als Belehrung und Nachdenken, muß durch die Gewöhnung an überlegtes Handeln ihnen ein für alle Male entgegengearbeitet werden. Voraussetzung bleibt aber immer noch, daß die Erziehung den Leib des Zöglings seinem Willen untergeordnet und ihn von der Kraft und dem Wert des mit redlicher Mühe erworbenen eigenen Urteils überzeugt habe. Da nun für diese beiden Dinge auf anderen Gebieten der Erziehung gesorgt werden muß, bleibt die weitere Voraussetzung für das Gelingen aller, besonders aber der sittlichen Erziehung, daß die Arbeit auf all diesen Gebieten eine vollständig einheitliche sei. Daher glauben wir durch die Anwendung der gleichen Methode eine wesentliche Erleichterung gegeben zu haben.

Unseren Zögling erwartet nun das Leben, und unsere Erziehung hat dafür gesorgt, daß er in ihm die geeignete Arbeitsstelle finden und ausfüllen kann. Aber jeder Beruf engt den Gesichtskreis des Menschen ein; die Gefahr liegt nahe, daß er wie das Rad in der Maschine arbeite, das, solange die Maschine im Gang ist, ein für alle Male den nämlichen Dienst tut, wenn aber die geringste Verschiebung der Teile stattfindet, nicht

mehr wirkt oder in schädlicher Weise. Die Erziehung jedoch ist eine Funktion der Gesellschaft; sie soll den Erzogenen befähigt haben, ihr seine Kraft zu widmen, auch wenn ihre Struktur sich ändert. Die Erziehung muß also darauf bedacht sein, dem Zögling einen Blick für das Ganze des menschlichen Lebens zu geben, und es ihm zum Bedürfnis machen, diesen auch zu behalten. Das ist geschehen, wenn sie in ihrem Zögling eine geschlossene Weltanschauung zustande gebracht hat; aber es wird dem Erzieher, der seinen jungen Freund nun in die Welt hinausschickt, eine Beruhigung sein, wenn er sich sagen kann, daß er durch die Aussichten auf die Harmonie in der natürlichen, geistigen und sittlichen Welt und den höchsten Vereinigungspunkt aller Dinge und aller Wünsche im göttlichen Wesen ihm einen Gesichtskreis eröffnet habe, der eine Einschränkung der Gedanken und Bestrebungen in den engen Bereich eines werktäglichen Berufs nicht mehr zuläßt.



